

Franziska Wälz

Dynamische Konstruktionsgrammatik

zur handlungsorientierten Beschreibung der Erwerbsdynamiken im
frühen kindlichen Erstspracherwerb am Beispiel von *wollen*,
mögen/möchten, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen*

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
der Universität Mannheim

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Erstspracherwerb – Stand der Forschung in verschiedenen gebrauchsbasiert orientierten Theorien	5
2.1	Gebrauchsbasiertes Modell	7
2.1.1	Einfluss der sozialen Interaktion auf das Sprachverhalten	8
2.1.2	Einfluss allgemeinkognitiver Fähigkeiten auf das Sprachverhalten.....	10
2.1.3	Dynamische Natur des Sprachverhaltens	11
2.1.4	Ziel des Gebrauchsbasierten Modells	11
2.2	Konstruktionsgrammatik.....	13
2.2.1	Untersuchungsgegenstände.....	15
2.2.2	Konstruktionsbegriff.....	18
2.2.3	Ansätze der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik.....	22
2.2.4	Annahmen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik	24
2.2.4.1	Kognitiver und interaktionaler Ursprung sprachlicher Strukturen.....	24
2.2.4.2	(Grammatik-)Bedeutung als Konzeptualisierung in der CG.....	26
2.2.4.3	Oberflächenstruktur-Generalisierungen in der CCxG.....	27
2.2.4.4	Distributionsanalyse als empirische Voraussetzung für theoretische Annahmen in der RCxG	28
2.2.5	Konzepte und Modelle der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik	30
2.2.5.1	Lexikon-Grammatikkontinuum.....	30
2.2.5.2	Konstruktikon: Organisation der Konstruktionen	31
2.3	Konstruktionsgrammatik in der Erstspracherwerbsforschung.....	35
2.3.1	Interne Voraussetzungen für den Erwerbsprozess.....	35
2.3.1.1	Sozialkognitive Fähigkeiten.....	35
2.3.1.2	Allgemeinkognitive Fähigkeiten	37
2.3.2	Externe Voraussetzungen für den Erwerbsprozess.....	42
2.3.2.1	Kindgerichtetes Sprechen.....	42
2.3.2.2	Frequenz- und Distributionseffekte.....	44
2.3.2.3	Zeichengültigkeit von Konstruktionen.....	46
2.3.3	Selektiv behandelte Phasen des Erwerbsprozesses.....	49
2.3.3.1	Holophrasen und verschmolzene Äußerungseinheiten	51
2.3.3.2	Wortkombinationen.....	52
2.3.3.3	Pivot-Schemata	53
2.3.3.4	Lexembundene Konstruktionen	53
2.3.3.5	Abstrakte Konstruktionen durch Analogie.....	54

2.3.3.6	Übergeneralisierungen	55
2.3.3.7	Generalisierungsbeschränkungen.....	57
2.3.3.8	Bildung paradigmatischer Kategorien durch eine funktionale Distributionsanalyse	60
2.4	Grammatikalisierungstheorie	63
2.4.1	Untersuchungsgegenstände.....	63
2.4.2	Grammatikalisierungsbegriff.....	64
2.4.3	Annahmen der Grammatikalisierungstheorie	65
2.4.3.1	Analogie und Reanalyse.....	67
2.4.3.2	Prozess der unsichtbaren Hand	67
2.4.3.3	Frequenzeffekte.....	68
2.4.4	Konzepte und Modelle der Grammatikalisierungstheorie	69
2.4.4.1	Grammatikalisierungsskala	70
2.4.4.2	Prozesstypen der Grammatikalisierung.....	70
2.4.4.3	Grammatikalisierungsparameter und Grammatizität	71
2.4.4.4	Girnth's Mehrebenenmodell der linguistischen Progression	75
2.5	Grammatikalisierungstheorie in der Erstspracherwerbsforschung	77
2.5.1	Grammatikerwerb als Grammatikalisierungsprozess	79
2.5.2	Grammatikalisierungsprozesse verschiedener Wortarten im Erstspracherwerb	82
2.6	Evaluiierende Zusammenfassung der konstruktionsgrammatischen und grammatikalisierungstheoretischen Erklärungsansätze für die Prozesse im Erstspracherwerb.....	85
3	Dynamische Konstruktionsgrammatik zur Analyse von Phänomenen des Erstspracherwerbs und offene Forschungsfragen	88
3.1	Bedeutung der sich überschneidenden zentralen Annahmen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik und der Grammatikalisierungstheorie für den Erstspracherwerbsprozess	88
3.2	Verknüpfung der Konstruktionsgrammatik mit grammatikalisierungstheoretischen Konzepten	91
3.3	Salienzdefinition: Kontext- und verarbeitungsbedingte Salienz.....	92
3.4	Neudefinition des Konstruktionsbegriffs.....	96
3.4.1	Inhärent dynamische Natur von Konstruktionen	97
3.4.2	Graduelle Unterschiede der Abstraktheit, Komplexität und Salienz von Konstruktionen	98
3.4.3	Verarbeitung der Konstruktionen in Netzwerken.....	98

3.5	Ergänzende Interpretation bisheriger Forschungsergebnisse auf Basis der Neudefinition der Konstruktionen	99
3.5.1	Verlust der kontext- und verarbeitungsbedingten Salienz durch Grammatikalisierung	99
3.5.2	Salienzeffekte im Erstspracherwerb	99
3.5.2.1	Kontextbedingte Salienzeffekte	100
3.5.2.2	Verarbeitungsbedingte Salienzeffekte.....	102
3.5.2.3	Salienzverstärkende Methode des kindgerichteten Sprechens.....	102
3.6	Zentrale Forschungsfragen: Individualitäts- und Instabilitätshypothese	104
4	Begründung des Untersuchungsgegenstands des Erstspracherwerbs der Modalverben	106
4.1	Klassifikation der Modalverben innerhalb deskriptiver Grammatiken	108
4.1.1	Modalität und Redehintergrund	109
4.1.2	Propositionale Modalität und Ereignismodalität	110
4.1.3	Überblicksartige Klassifikation der konventionellen Verwendung der Modalverben bei kompetenten Sprechern	113
4.2	Bisherige Forschungsergebnisse zum kindlichen Gebrauch von Modalverben	115
5	Methodisches Vorgehen der Datenerhebung und Analyse.....	117
5.1	CHILDES-Korpora	117
5.1.1	CHILDES	117
5.1.2	CHAT	118
5.1.3	CLAN	121
5.1.4	CHILDES-Korpora der monolingual deutschsprachigen Kinder.....	121
5.1.4.1	Caroline-Korpus	121
5.1.4.2	Leo-Korpus	121
5.1.4.3	Miller-Korpus: Kerstin und Simone.....	122
5.1.4.4	Rigol-Korpus: Cosima, Pauline und Sebastian	122
5.1.4.5	Stuttgart- und TAKI-Korpus	123
5.1.4.6	Szagun-Korpus	123
5.1.4.7	Wagner-Korpus	123
5.1.4.8	Weissenborn-Korpus.....	124

5.2	Neue Langzeitkindersprachekorpora zum Erstspracherwerb	124
5.2.1	Datenerhebung und Transkription	124
5.2.1.1	Anforderungen an die Daten	124
5.2.1.2	Organisation der Datenerhebung der eigenen Korpora.....	126
5.2.1.3	Anforderungen an die Transkription	127
5.2.2	Eigene Kindersprachekorpora	129
5.2.2.1	Frederik-Korpus	129
5.2.2.2	Lilly-Korpus	130
5.3	Kindersprachekorpora von Leo, Caroline und Lilly als Datenbasis	132
5.4	Methodisches Vorgehen der Korpusanalyse.....	136
6	Analyse des Erwerbs von <i>wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen und brauchen</i>.....	140
6.1	Vorkommenshäufigkeit und Erwerbszeitpunkte in den untersuchten Kindersprachekorpora.....	140
6.1.1	Vorkommenshäufigkeit	140
6.1.2	Erste Verwendungszeitpunkte	144
6.1.3	Zusammenfassender Vergleich.....	150
6.2	Wollen.....	152
6.2.1	Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	152
6.2.2	Anfängliche Reformulierungsangebote der Adressaten mit <i>wollen</i>	153
6.2.3	Beginnender Erwerbsprozess.....	155
6.2.3.1	Leo: Große Produktivität des Konstruktionsschemas	156
6.2.3.2	Caroline: Geringe Komplexität und Produktivität des Konstruktionsschemas.....	157
6.2.3.3	Lilly: Große Komplexität des Konstruktionsschemas	158
6.2.4	Fortschreitender Erwerbsprozess.....	159
6.2.4.1	Leo: Lösung vom Sprecherbezug.....	159
6.2.4.2	Caroline: Zunahme der Komplexität und Produktivität typespezifischer Schemata	164
6.2.4.3	Lilly: Sprecherbezug der Wunschaussagen	168
6.2.5	Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von <i>wollen</i>	171

6.3	Mögen/möchten	174
6.3.1	Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	174
6.3.2	Beginnender Erwerbsprozess.....	175
6.3.2.1	Leo: Dominanz des <i>mag</i> -Types als Ausdruck geschmacklicher Neigungen	176
6.3.2.2	Caroline: Dominanz des <i>mag</i> -Types als Ausdruck des kindlichen Willens	178
6.3.2.3	Lilly: Dominanz des pronominalen Subjekts <i>ich</i>	179
6.3.3	Fortschreitender Erwerbsprozess.....	182
6.3.3.1	Leo: Typespezifische Schemaentwicklung	182
6.3.3.2	Exkurs: Leos Verwendung des pronominalen Subjekts <i>du</i>	187
6.3.3.3	Caroline: Dominanz der Selbstreferenz	189
6.3.3.4	Lilly: Weiterhin Dominanz des pronominalen Subjekts <i>ich</i>	192
6.3.4	Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von <i>mögen/möchten</i>	197
6.4	Müssen	200
6.4.1	Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	200
6.4.2	Beginnender Erwerbsprozess.....	201
6.4.2.1	Leo: Sprecherexterne Handlungsnotwendigkeiten	201
6.4.2.2	Caroline: Ausdruck eigener Interessen	203
6.4.2.3	Lilly: Sprecherbezogene Handlungsnotwendigkeiten.....	205
6.4.3	Fortschreitender Erwerbsprozess.....	207
6.4.3.1	Leo: Dominanz der richtungsweisenden und ortsbestimmenden Funktion	207
6.4.3.2	Caroline: Extensivierung der Handlungsnotwendigkeit	211
6.4.3.3	Lilly: Minderung der Handlungsnotwendigkeit.....	216
6.4.4	Grammatikalisierte Verwendung.....	219
6.4.5	Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von <i>müssen</i>	222

6.5 Können.....	225
6.5.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	225
6.5.2 Beginnender Erwerbsprozess.....	225
6.5.3 Fortgeschrittener Erwerbsprozess.....	227
6.5.3.1 Leo: Dominanz einer grundsätzlichen Handlungsmöglichkeit	227
6.5.3.2 Caroline: Dominanz der Kommunikationsfunktion einer Fähigkeit.....	232
6.5.3.3 Lilly: Dominanz der Kommunikationsfunktion von Bitten und Erlaubnissen	235
6.5.4 Grammatikalisierte Verwendung.....	239
6.5.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von <i>können</i>	240
6.6 Sollen	242
6.6.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	242
6.6.2 Beginnender Erwerbsprozess.....	243
6.6.2.1 Leo: Handlungsnotwendigkeit für sprecherexterne Subjekte	243
6.6.2.2 Caroline: Seltene Verwendung bis 02;07.....	244
6.6.2.3 Lilly: Variierende Kommunikationsfunktionen.....	244
6.6.3 Individuelle Besonderheiten des Gebrauchs der Konstruktion	245
6.6.3.1 Leo: Handlungsaufforderungen an Bezugspersonen mit dem pronominalen Subjekt <i>ich</i>	245
6.6.3.2 Caroline: Dominanz des pronominalen Subjekts <i>du</i> im fortgeschrittenen Erwerbsprozess	253
6.6.3.3 Lilly: Verringerung der sprecherbezogenen Handlungsnotwendigkeiten.....	256
6.6.3.4 Leo: Lokaldeterminierende Funktion der Konstruktionsschemata	258
6.6.4 Grammatikalisierte Verwendung.....	262
6.6.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von <i>sollen</i>	264

6.7	Dürfen	266
6.7.1	Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung.....	266
6.7.2	Kommunikationsfunktionen der kindlichen Äußerungen.....	267
6.7.2.1	Leo: Normative Verbote	267
6.7.2.2	Caroline: Verbote für sprecherexterne Subjekte	271
6.7.2.3	Lilly: Fragen nach Erlaubnissen und Verboten mit einem Sprachbezug	273
6.7.3	Zusammenfassender Vergleich der individuellen Verwendung von <i>dürfen</i>	277
6.8	Brauchen	279
7	Schematisierungspfade im Gebrauch der Modalverben	282
7.1	Leos Schematisierungspfad von <i>sollen</i>	282
7.2	Carolines Schematisierungspfad von <i>können</i>	285
7.3	Lillys Schematisierungspfad von <i>wollen</i>	288
8	Zusammenfassung der Analyseergebnisse	291
8.1	Parallelen in der Erwerbsdynamik	291
8.2	Konstruktionsspezifische Erwerbsdynamiken	292
8.3	Kindspezifische Erwerbsdynamiken.....	295
8.4	Vergleich mit bisherigen Forschungsergebnissen	297
8.5	Überprüfung der eigenen Forschungshypothesen.....	299
9	Schluss	300
10	Literaturverzeichnis	305
11	Quellenverzeichnis der Internetdokumente.....	327
12	Abkürzungs- und Symbolverzeichnis	328
13	Symbolverzeichnis der verwendeten CHAT-Notationssymbole	329

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Unifikationsbasierte und gebrauchsbasierte Ansätze der Konstruktionsgrammatik	13
Abbildung 2:	Die symbolische Struktur einer Konstruktion nach Croft	19
Abbildung 3:	Länge der Audioaufnahmen von Lilly in Minuten	132
Abbildung 4:	Transkribierte Äußerungsanzahl in den verschiedenen Kindersprachekorpora im Zeitraum von 01;08 bis 02;09	133
Abbildung 5:	Monatliche Äußerungsanzahl von Leo, Caroline und Lilly	134
Abbildung 6:	Beispiel eines gerichteten Kookkurrenzgraphen	138
Abbildung 7:	Erste Verwendungszeitpunkte von Types der Modalverben ohne ein Verb und in Kombination mit anderen Verben bei Leo, Caroline und Lilly	146
Abbildung 8:	Verwendungshäufigkeit von <i>wollen</i> , <i>mögen/möchten</i> , <i>müssen</i> , <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>brauchen</i> bei Leo je Lebensmonat	148
Abbildung 9:	Verwendungshäufigkeit von <i>wollen</i> , <i>mögen/möchten</i> , <i>müssen</i> , <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>brauchen</i> bei Caroline je Lebensmonat	149
Abbildung 10:	Verwendungshäufigkeit von <i>wollen</i> , <i>mögen/möchten</i> , <i>müssen</i> , <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>brauchen</i> bei Lilly je Lebensmonat	150
Abbildung 11:	Verwendungshäufigkeit von <i>wollen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	152
Abbildung 12:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;00.07 bis 02;01.16	156
Abbildung 13:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;08.24 bis 01;09.25	157
Abbildung 14:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;10.03 bis 02;00.12	158
Abbildung 15:	Kookkurrenzgraphen von Leos <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;01.23 bis 02;03.13	159
Abbildung 16:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;03.14 bis 02;04.16	160
Abbildung 17:	Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit dem <i>willst</i> -Type im Zeitraum 02;05.17 bis 02;05.29	163
Abbildung 18:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>wollen</i> -Äußerungen (ohne den <i>willst</i> -Type) im Zeitraum von 02;05.17 bis 02;05.29	164

Abbildung 19:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;09.25 bis 02;01.28	164
Abbildung 20:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.10 bis 02;04.06	166
Abbildung 21:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>wollen</i> -Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt <i>du</i> ab 02;05.20 bis 04;02	168
Abbildung 22:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;01.09 bis 02;01.23	169
Abbildung 23:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>wollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;01.24 bis 02;02.04	170
Abbildung 24:	Verwendungshäufigkeit von <i>mögen/möchten</i> bei Leo, Caroline und Lilly	175
Abbildung 25:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;00.05 bis 02;02.25	176
Abbildung 26:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;11.04 bis 02;03.22	178
Abbildung 27:	Kookkurrenzgraphen von Lillys Äußerungen mit dem <i>mag</i> -Type im Zeitraum 01;09.11 bis 02;01.25	179
Abbildung 28:	Kookkurrenzgraphen von Lillys <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen ohne den <i>mag</i> -Type im Zeitraum 01;09.11 bis 02;01.25	180
Abbildung 29:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>mögen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.28 bis 02;06.28	182
Abbildung 30:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.28 bis 02;06.28	185
Abbildung 31:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;04.01 bis 02;07.03	190
Abbildung 32:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;07.08 bis 03;03.31	191
Abbildung 33:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>mögen/möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;01.28 bis 02;02.07	192
Abbildung 34:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>möchten</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;06.02 bis 02;06.17	196
Abbildung 35:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>mögen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;06.02 bis 02;06.17	197

Abbildung 36:	Verwendungshäufigkeit von <i>müssen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	200
Abbildung 37:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;00.05 bis 02;02.18	201
Abbildung 38:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;06.13 bis 02;02.18	204
Abbildung 39:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;09.11 bis 02;01.28	206
Abbildung 40:	Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit dem <i>muss</i> -Type im Zeitraum 02;02.21 bis 02;03.16	208
Abbildung 41:	Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit allen <i>müssen</i> -Types bis auf den <i>muss</i> -Type im Zeitraum 02;02.21 bis 02;03.16	209
Abbildung 42:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.29 bis 02;06.13	212
Abbildung 43:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;06.15 bis 02;07.14	214
Abbildung 44:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>müssen</i> -Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt <i>du</i> im Zeitraum 02;08.09 bis 02;09.18.....	215
Abbildung 45:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>müssen</i> -Äußerungen ohne das pronominale Subjekt <i>du</i> im Zeitraum 02;08.09 bis 02;09.18	216
Abbildung 46:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>müssen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.10 bis 02;03.04	217
Abbildung 47:	Verwendungshäufigkeit von <i>können</i> bei Leo, Caroline und Lilly	225
Abbildung 48:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>können</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;03.00 bis 02;03.14	228
Abbildung 49:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>können</i> -Äußerungen mit der holistischen Sequenz <i>kann man</i> im Zeitraum 02;05.03 bis 02;06.14	230
Abbildung 50:	Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit dem <i>kann</i> -Type (ohne <i>kann man</i>) im Zeitraum 02;05.03 bis 02;06.14	231
Abbildung 51:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>können</i> -Äußerungen (ohne den <i>kann</i> -Type) im Zeitraum 02;05.03 bis 02;06.14.....	231
Abbildung 52:	Kookkurrenzgraph von Caroline <i>können</i> -Äußerungen im Zeitraum 01;11.08 bis 02;04.24	233
Abbildung 53:	Kookkurrenzgraph von Caroline <i>können</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;05.01 bis 02;07.01	234

Abbildung 54:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>können</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;02.13 bis 02;02.23	238
Abbildung 55:	Verwendungshäufigkeit von <i>sollen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	242
Abbildung 56:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>sollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;00.28 bis 02;03.28	243
Abbildung 57:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>sollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;08.22 bis 02;09.15	248
Abbildung 58:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>sollen</i> -Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt <i>du</i> im Zeitraum 02;07.03 bis 03;02.18.....	254
Abbildung 59:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>sollen</i> -Äußerungen ohne das pronominale Subjekt <i>du</i> im Zeitraum 02;07.03 bis 03;02.18	255
Abbildung 60:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>sollen</i> -Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt <i>ich</i> im Zeitraum 02;04.28 bis 02;09.10.....	256
Abbildung 61:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>sollen</i> -Äußerungen ohne das pronominale Subjekt <i>ich</i> im Zeitraum 02;04.28 bis 02;09.10.....	257
Abbildung 62:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>sollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;04.00 bis 02;04.15	259
Abbildung 63:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>sollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;04.16 bis 02;05.00	260
Abbildung 64:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>sollen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;05.28 bis 02;06.04	261
Abbildung 65:	Verwendungshäufigkeit von <i>dürfen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	266
Abbildung 66:	Kookkurrenzgraph von Leos <i>dürfen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;06.14 bis 02;07.30	269
Abbildung 67:	Kookkurrenzgraph von Carolines <i>dürfen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;05.21 bis 02;09.16	272
Abbildung 68:	Kookkurrenzgraph von Lillys <i>dürfen</i> -Äußerungen im Zeitraum 02;01.28 bis 02;02.16	275
Abbildung 69:	Verwendungshäufigkeit von <i>brauchen</i> bei Leo, Caroline und Lilly.....	279
Abbildung 70:	Schematisierungspfade von Leos Gebrauch der <i>sollen</i> -Konstruktion	284
Abbildung 71:	Schematisierungspfade von Carolines Gebrauch der <i>können</i> -Konstruktion	287
Abbildung 72:	Schematisierungspfade von Lillys Gebrauch der <i>wollen</i> -Konstruktion.....	289
Abbildung 73:	Drei gebrauchsbasierte und das Sprachverhalten gestaltende Faktoren.....	300

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Basisprinzipien des Gebrauchsbasierten Modells nach Bybee	8
Tabelle 2:	Chronologische Aufführung der Untersuchungsgegenstände der Konstruktionsgrammatik.....	16
Tabelle 3:	Deutschsprachige Untersuchungsgegenstände der Konstruktionsgrammatik.....	17
Tabelle 4:	Beispielhafte Auswahl von Konstruktionen variierender Größe, Abstraktheit und Komplexität in Anlehnung an Goldberg	21
Tabelle 5:	Lehmanns Parameter der Grammatizität	72
Tabelle 6:	Lehmanns Grammatikalisierungsprozesse.....	73
Tabelle 7:	Girnth's Parameter des Mehrebenenmodells der linguistischen Progression.....	76
Tabelle 8:	Tokenhäufigkeit von <i>wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen</i> und <i>brauchen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	108
Tabelle 9:	Redehintergründe in Anlehnung an Zifonun et al. (1997)	110
Tabelle 10:	Einordnung der deutschen Modalverben in Anlehnung an Zifonun et al. (1997)	111
Tabelle 11:	Klassifikation der konventionellen Verwendung von Modalverben bei kompetenten Sprechern innerhalb deskriptiver Grammatik anhand ausgewählter Beispiele.....	114
Tabelle 12:	Aufnahmetage und aufgenommene Zeit von Frederik	130
Tabelle 13:	Aufnahmetage und aufgenommene Zeit von Lilly	131
Tabelle 14:	Transkriptionskonventionen paralinguistischer Handlungen im Leo-, Caroline- und Lilly-Korpus.....	136
Tabelle 15:	Tokenanzahl aller <i>wollen-, mögen/möchten-, müssen-, können-, sollen-, dürfen-</i> und <i>brauchen-</i> Types bei Leo, Caroline und Lilly	140
Tabelle 16:	Tokenanzahl aller <i>wollen-, mögen/möchten-, müssen-, können-, sollen-, dürfen-</i> und <i>brauchen-</i> Types bei Leos, Carolines und Lillys Mutter	141
Tabelle 17:	Anzahl der Aufnahmetage, Äußerungen und Token ab dem Zeitpunkt der ersten Verwendung von <i>wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen</i> oder <i>brauchen</i> bei Leo, Caroline und Lilly.....	143

Tabelle 18:	Reihenfolge der ersten Verwendungszeitpunkte von <i>wollen</i> , <i>mögen/möchten</i> , <i>müssen</i> , <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>brauchen</i> bei Leo, Caroline und Lilly	144
Tabelle 19:	Dauer bis zur erstmaligen Verwendung eines Types aller untersuchten Konstruktionen bei Leo, Caroline und Lilly	147
Tabelle 20:	Prozentualer Anteil der <i>wollen</i> - und <i>mögen/möchten</i> -Types in den Äußerungen von Leo, Caroline und Lilly sowie deren Mütter	174
Tabelle 21:	Konstruktionsspezifische Erwerbsdynamiken von <i>wollen</i> , <i>mögen/möchten</i> , <i>müssen</i> , <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>brauchen</i>	294

1 Einleitung

Kinder erlernen ihre Muttersprache scheinbar mühelos und ungesteuert in relativ kurzer Zeit. Die Kindersprachforschung fasziniert diese Leichtigkeit bei der Bewältigung der komplexen Aufgabe des Erwerbs einer natürlichen Sprache seit ihrem Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und sie brachte zur Erklärung verschiedene Theorien hervor (Klann-Delius 2008, 1). Hierbei stehen sich oft nativistisch ausgerichtete und kognitiv-gebrauchsbasierte Ansätze gegenüber. Letztere erklären den Erwerb sprachlicher Kategorien mithilfe sprachunabhängiger und allgemeinkognitiver Fähigkeiten der Sprachlerner in der sozialen Interaktion. Ich schließe mich dieser Perspektive an und möchte den Erstspracherwerbsprozess und den Gebrauch der kindlichen Äußerungen aus der Perspektive des sprachlernenden Kindes und im jeweiligen Handlungszusammenhang beschreiben. Hierfür erscheint das Beschreibungsinventar der Konstruktionen aus der Konstruktionsgrammatik als besonders geeignet, weil es die kindlichen Äußerungen nicht mehr in ein Korsett statischer Grammatikkategorien zwingt.

In den 1980er Jahren entstand die Konstruktionsgrammatik und hat seitdem ein eigenständiges und produktives Forschungsparadigma etabliert (Hoffman/Trousdale 2013). Sie ist dennoch nicht als einheitliche linguistische Theorie zu verstehen und besteht vielmehr aus divergierenden Ansätzen. Diese konstruktionsgrammatischen Ansätze teilen die Grundannahme, dass die linguistischen Beschreibungsebenen über ein Inventar an symbolischen Form-Funktionspaaren, den sogenannten Konstruktionen, beschrieben werden können (Fischer/Stefanowitsch 2006a, 3). Auch wenn die Konstruktionsgrammatik in ihren Ursprüngen nicht als Lerntheorie konzipiert wurde, ist eines ihrer größten Anwendungsfelder heute der Erstspracherwerb (Fischer/Stefanowitsch 2006a; Smirnova/Mortelsmann 2010; Goldberg 2006; Tomasello 2006a; 2003a). Insbesondere die gebrauchsbasiert-konstruktionsgrammatischen Arbeiten von Goldberg (2006) und Tomasello (1992; 2000b; 2002; 2003a; 2006a; 2008; 2009a) haben das konstruktionsgrammatische Forschungsfeld des Erstspracherwerbs stark beeinflusst und es existieren mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Studien (z. B. Abbot-Smith/Behrens 2006; Behrens 2002; 2009a; 2011a; Brandt et al. 2008; Diessel 2006).

Der konkrete Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit ist die Dynamik im frühen Erstspracherwerbsprozess, die am Beispiel von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* analysiert wird. Weil die Erwerbszeitpunkte zwischen sprachlernenden Kindern variieren, wird eine größere Erwerbsspanne analysiert. Die zugrunde gelegten Sprachdaten deutschsprachiger Kinder erstrecken sich über ein Alter von eineinhalb bis fast drei Jahre. In diesem Zeitraum verwenden Kinder zunehmend die fokussierten Konstruktionen für eine erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung der Kommunikationspartner in unterschiedlichsten Handlungskontexten. Ein wesentlicher Grund für den Untersuchungsgegenstand von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* ist, dass diese Konstruktionen

polyfunktional sind und Eigenschaften lexikalischer und grammatischer Elemente im Sprachgebrauch zeigen (Diewald 1999, 20ff.). Aus diesem Grund existieren vermutlich Wahrnehmungsunterschiede hinsichtlich der verschiedenen sprachlichen Konventionen bei den Sprachbenutzern. Diese werden im Theorieteil durch das Konzept der Salienz, also die kognitive Auffälligkeit eines Reizes, einbezogen.

Die formal und funktional variierenden Konstruktionen führen vermutlich auch zu variierenden Erwerbdynamiken im kindlichen Erwerbsprozess. Die Beschreibung dieser Dynamiken steht im Zentrum der Analyse, die mittels gebrauchsbasierter und konstruktionsgrammatischer Annahmen sowie mithilfe von Annahmen der Grammatikalisierungstheorie erfolgen soll. Einige Modelle der Grammatikalisierungstheorie könnten für die Integration in das Theoriegerüst zur Analyse der Erstspracherwerbsdynamiken sehr förderlich sein, weil im Zentrum dieser Theorie eine spezielle Form des diachronen Sprachwandelprozesses steht, bei dem sich lexikalische(re) Einheiten zunehmend zu grammatisch(er)en Einheiten entwickeln und vergleichbare Prozesse auch im Erstspracherwerbsprozess vorliegen.

Darüber hinaus nehme ich an, dass der Erwerbsprozess individuell verläuft und kindspezifische Entwicklungsschritte vollzogen werden, weil allgemeinkognitive Fähigkeiten der Sprachlerner und die soziale Interaktion unterschiedlich ausgeprägt sind. Grundlage der Analyse ist daher zum einen die **Individualitätshypothese**, durch die kindspezifische Erwerbsverläufe in den Vordergrund gerückt werden. Zum anderen wird in dieser Dissertation die **Instabilitätshypothese** aufgestellt und überprüft. Hiernach wird eine dauerhafte Instabilität und Flexibilität des kindlichen Sprachverhaltens durch die Verarbeitung neuer Erfahrungen angenommen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil. Der Theorieteil verfolgt das Ziel, einen neuen konstruktionsgrammatischen Ansatz zu entwickeln und eine Neudefinition des Konstruktionsbegriffs herzuleiten, welche die Dynamik des Erwerbsprozesses einer natürlichen Sprache und die permanente Veränderung der sprachlichen Konstruktionen in den Vordergrund stellt. Der in dieser Arbeit entwickelte konstruktionsgrammatische Ansatz der **Dynamischen Konstruktionsgrammatik (DCxG)** basiert auf den kognitiv-gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Arbeiten von Lakoff (1987), Goldberg (1995; 2006), Croft (2001) und Langacker (1987; 2013) und wird mit den Annahmen des Gebrauchsbasierten Modells (Langacker 1988; 2002; Bybee 2008; 2011), der Grammatikalisierungstheorie (Lehmann 1985; 2005; Hopper 1987; Keller 1994) sowie dem Konzept der Salienz (Rácz 2013; Purschke 2014; Auer 2014) ergänzt.

In dem anschließenden Praxisteil erfolgt eine qualitative und quantitative Analyse verschiedener Langzeitkindersprachekorpora deutschsprachiger Kinder. Diese enthalten transkribierte Audioaufnahmen von natürlichen und alltäglichen Handlungssituationen der sprachlernenden Kinder mit ihren Bezugspersonen. Da es nur wenige deutschsprachige Kinder gibt, von denen über einen längeren Zeitraum mehrerer Monate oder Jahre Audioaufnahmen

und Transkripte existieren, habe ich im Rahmen dieser Arbeit ein weiteres Korpus des deutschsprachigen Mädchens Lilly erstellt. Das norddeutsche Mädchen wurde über einen Zeitraum von 15 Monaten im Alter von einem Jahr und acht Monaten (01;08) bis zu einem Alter von zwei Jahren und zehn Monaten (02;10) regelmäßig von ihrer Mutter mit einem Diktiergerät aufgenommen.

Die Korpusanalyse hat zum Ziel, mithilfe der Konzepte und Termini der Dynamischen Konstruktionsgrammatik **die Dynamik im frühen kindlichen Erstspracherwerb am Beispiel von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen* handlungsorientiert zu beschreiben und individuelle Erwerbsunterschiede zu vergleichen.**

In **Kapitel 2** erfolgt daher zunächst Begründung und Darstellung der berücksichtigten Sprachtheorien. Es werden zunächst die Konzepte, Termini und Modelle des Gebrauchsbasierten Modells und anschließend der Konstruktionsgrammatik sowie der Grammatikalisierungstheorie beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch der aktuelle Stand dieser Theorien in der Erstspracherwerbsforschung zusammengefasst. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der Leistungen und Lücken der bisherigen gebrauchsbasiert-konstruktionsgrammatischen und grammatikalisierungstheoretischen Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb.

Auf Basis des vorangehenden Kapitels wird in **Kapitel 3** die **Dynamische Konstruktionsgrammatik** entworfen. Hierfür werden zunächst die Parallelen der gebrauchsbasiert-konstruktionsgrammatischen sowie der gebrauchsbasiert-grammatikalisierungstheoretischen Arbeiten aufgezeigt und das Konzept der Salienz eingeführt. Anschließend erfolgt eine Neudefinition des Konstruktionsbegriffs, mit der in diesem Kapitel auch bestehende Forschungsergebnisse im Erstspracherwerb ergänzend bewertet werden. Aus den Erkenntnissen der Theoriezusammenführung werden hier zudem die Individualitäts- und die Instabilitätshypothese abgeleitet, die mithilfe der späteren Analyse überprüft werden sollen.

In **Kapitel 4** wird die Wahl des konkreten Untersuchungsgegenstands der Analyse von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen* begründet. Um die Vergleichbarkeit der eigenen Analyse mit bestehenden Forschungsergebnissen zu erhöhen und um einen Überblick der funktionalen Diversität der Modalverben sowie der Schwierigkeit ihrer Klassifikation zu geben, erfolgt in diesem Kapitel eine konzise Klassifikation der deutschen Modalverben innerhalb der DUDEN-Grammatik (Wöllstein 2016) und der Grammatik von Zifonun et al. 1997, die sich deskriptiv, also ohne Entwicklungsbezüge und ohne Präskreptionen verstehen. In diesem Kapitel wird auch auf die bisherige Forschung zum Erstspracherwerb der Modalverben eingegangen und ihre Ergebnisse werden in wenigen Hypothesen zusammengefasst. Diese sollen später den eigenen Forschungsergebnissen gegenübergestellt werden.

Im Anschluss werden in **Kapitel 5** Konsequenzen für das eigene methodische Vorgehen abgeleitet und existierende deutsche Kindersprachekorpora eingeführt. Hier werden ebenso die Organisation und Durchführung der Datenerhebung des Lilly-Korpus präsentiert. In diesem

Zusammenhang werden auch Kriterien und Anforderungen der Datenerhebung und -verarbeitung sowie der Auswahl der geeigneten Kindersprachekorpora beschrieben. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung des methodischen Vorgehens bei der Analyse und der verwendeten Analysetools (CLAN, EXAKT und Wolfram Mathematica).

In Kapitel 6 bis Kapitel 8 erfolgt schließlich die Analyse von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen*. In **Kapitel 6** werden zunächst die Vorkommenshäufigkeit und die Erwerbszeitpunkte der verschiedenen Konstruktionen in den untersuchten Kindersprachekorpora verglichen, um erste Anhaltspunkte für Erwerbsgemeinsamkeiten und -unterschiede zu ermitteln. In den folgenden Unterkapiteln erfolgt für jedes Modalverb eine ausführliche Analyse der syntaktischen und funktionalen Verwendung mithilfe der Konzepte und Termini der Dynamischen Konstruktionsgrammatik sowie mittels der Abbildung durch Kookkurrenzgraphen, die die Verwendungszusammenhänge fokussierter Konstruktionen in einem festgelegten Erwerbszeitraum abbilden und Verwendungsauffälligkeiten aufdecken. In **Kapitel 7** werden beispielhaft einige Erwerbsdynamiken mithilfe von Schematisierungspfaden modelliert. Hierbei soll der Fokus nicht auf einzelnen Entwicklungsschritten bzw. kurzen Zeitabschnitten und Verwendungskontexten bestimmter Konstruktionen liegen, sondern der Erwerbsprozess in seiner Dynamik erfasst werden. Die Analyseergebnisse werden am Ende in **Kapitel 8** zusammengefasst, den bestehenden Forschungsergebnissen gegenübergestellt und mit Blick auf die eigenen Forschungshypothesen bewertet. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Dissertation in **Kapitel 9** kritisch betrachtet und mögliche Untersuchungsschwerpunkte zukünftiger Forschungsprojekte dargestellt.

2 Erstspracherwerb – Stand der Forschung in verschiedenen gebrauchsbasiert orientierten Theorien

Traditionelle Grammatiktheorien stoßen bei der Analyse des Erstspracherwerbs an ihre Grenzen. Dies wird an den kindlichen Äußerungen in den Beispielen (1) und (2) deutlich. Mit Hilfe von statischen Grammatikkategorien der traditionellen Grammatiktheorie würden Lillys Äußerung als eine Kombination des Eigennamens *Lilly* und des Adverbs *auch* und Carolines Äußerung als eine Kombination des Modalverbs *mögen*, das sie als Vollverb gebraucht, und des Adverbs *nicht* beschrieben werden.

- (1) 01;09.05 Lilly: Lilly auch .
- (2) 02;00.10 Caroline: mag nicht . [= sie will nicht den Schlafanzug anziehen]

Funktional produziert Lilly hier allerdings eine Äußerung, deren Handlungszusammenhang zeigt, dass sie einen Wunsch äußert, etwas zu erhalten und der Äußerungszusammenhang von Carolines Gebrauch lässt darauf schließen, dass sie ihrer Mutter erfolgreich kommuniziert, einen Schlafanzug nicht anziehen zu wollen. Die Beschreibung mittels Wortarten entspricht daher weder dem Sprachverhalten der Kinder noch dem kommunikativen Gehalt der kindlichen Äußerung. Kindliche Äußerungen werden durch dieses Beschreibungsinventar zudem als fehlerhaft abgewertet. Diese normative Betrachtung kindlicher Äußerungen durch traditionelle Grammatiktheorien würde ebenfalls bei den folgenden Äußerungsbeispielen greifen.

- (3) 02;03.14 Leo: Vorne , Ernie will vorne .
- (4) 02;02.18 Caroline: Ein wiederhol muss !
- (5) 01;11.15 Lilly: Das magte ich nich .

Wenn kindliche Äußerungen aus der Perspektive einer existierenden korrekten und unveränderlichen Erwachsenengrammatik betrachten werden, so wäre Leos Äußerung (3) syntaktisch unvollständig, Carolines Äußerung (4) ungrammatisch und Lillys Äußerung (5) enthielte ein fehlerhaft konjunctiertes Verb. Anstatt den Entwicklungsfortschritt in den Vordergrund zu rücken, werden kindliche Äußerungen normativ betrachtet, der kognitive Aufwand abgewertet, Lernerfolge nicht honoriert und der Gebrauch und Erwerb nicht angemessen beschrieben.

Die Konstruktionsgrammatik hat dagegen den Vorteil durch das Konzept der Konstruktionen den kindlichen Gebrauch aus der Perspektive des sprachlernenden Kindes neutral und ohne eine Pejorisierung oder Reduktion zu beschreiben. Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit für die Analyse des Erstspracherwerbs von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bildet aus diesem Grund die **Konstruktionsgrammatik**. Diese Theorie hat mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Untersuchungsschwerpunkte hervorgebracht und es existieren umfangreiche, Sammelbände und Monographien

(Fischer/Stefanowitsch 2006b; Lasch/Ziem 2011; Ziem/Lasch 2013; Hoffmann 2013; Ziem/Lasch 2015; Bücken et al. 2015), die einen Überblick über die Konstruktionsgrammatik geben.

Da Kinder ihre Umgebungssprache immer situativ, also in bestimmten Handlungszusammenhängen, erwerben und sich ihr Sprachverhalten durch jede neue Kommunikationserfahrung verändert, werden hier nur die gebrauchsbasiert konstruktionsgrammatischen Ansätze berücksichtigt. Dieses Kapitel beginnt daher mit der Einführung in das **Usage-Based Model**¹ (Langacker 1988) bzw. in das **gebrauchsbasierte Modell** (Unterkapitel 2.1), das den Gebrauch sprachlicher Einheiten und damit die soziale Interaktion und die kognitiven Prozesse der Kommunikationsakteure in den Vordergrund stellt. Im Anschluss werden im Unterkapitel 2.2 die gebrauchsbasiert konstruktionsgrammatischen Arbeiten von Goldberg (1995; 1999; 2006; 2009b), Langacker (1982; 1987; 1993; 2000; 2008; 2009c) und Croft (2001) betrachtet, die das Fundament der Dynamischen Konstruktionsgrammatik darstellen, die später in dieser Dissertation entwickelt wird. Ihre Arbeiten beeinflussten zudem die konstruktionsgrammatische Erstspracherwerbsforschung (Unterkapitel 2.3) wesentlich.

Der Erwerb komplexer sprachlicher Strukturen kann gebrauchsbasiert als ein dynamischer Prozess betrachtet werden, der auf das Ineinandergreifen der kognitiven Fähigkeiten der Sprachlerner und den situativen Gebrauch der sprachlichen Strukturen fußt. Um diese Dynamik des Prozesses zu modellieren, werden in dieser Arbeit die Annahmen, Konzepte und Termini des Gebrauchsbasierten Modells und der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik mit den Annahmen der gebrauchsbasiert ausgerichteten Ansätze der **Grammatikalisierungstheorie** (Heine/Narrog 2011) verknüpft. Unterkapitel 2.4 gibt aus diesem Grund einen einführenden Überblick über die Grammatikalisierungstheorie. Diese wird im Vergleich zur Konstruktionsgrammatik wesentlich seltener und vorwiegend in der deutschsprachigen Erstspracherwerbsforschung angewendet.² Das Unterkapitel 2.5 behandelt die grammatikalisierungstheoretischen Arbeiten zum deutschsprachigen Erstspracherwerb (Stephany 1992; 1993; Knobloch 2000a; 2000b; 2001a; 2009; Naumenko 2010). Forschungsarbeiten zum Schriftspracherwerb (Feilke 2001; Feilke et al. 2001; Szczepaniak 2011a; Afflerbach 2001) oder zum Erwerb grammatischer Strukturen, die erst in der Vorschule und der Schule erworbenen werden (Knobloch 2001b), bleiben unberücksichtigt. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der Leisten und Lücken der Theorien als Erklärungsansätze für die Prozesse im Erstspracherwerb (Unterkapitel 2.6).

¹ Bybee (2008; 2013) und Tomasello (2009a) sprechen von der Usage-Based Theory. Im Folgenden wird die Bezeichnung **Gebrauchsbasiertes Modell** verwendet, weil kein einheitlicher Erklärungsversuch der Natur sprachlichen Wissens und keine eigenständige Grammatiktheorie mit zugehöriger Terminologie entwickelt wurden.

² Ein möglicher Zusammenhang des diachronen Grammatikalisierungsprozesses und des ontogenetischen Erwerbs wird international seit den 1980er Jahren diskutiert (Mayerthaler 1981; Wurzel 1984; Lightfoot 1999; Slobin 2002). In dieser Arbeit sind derartige inhaltliche Diskussionen nicht von Bedeutung, sondern nur die bereitgestellten Termini und Modellierungen der Sprachwandeltheorie.

2.1 Gebrauchsbasiertes Modell

Im **Gebrauchsbasierten Modell** (GBM; Usage-Based Model) wird Sprache als ein komplexes und anpassungsfähiges System betrachtet und der Einfluss des (Sprach-)Gebrauchs auf linguistische Strukturen hervorgehoben (Hopper 1987; Bybee 2010, 6ff.). Sprache ist folglich niemals statisch, sondern veränderbar und dynamisch:

Usage-based theory views language as fluid and dynamic, changing through the interaction of social events with the cognitive processes characteristic of the human brain in general. (Bybee/Beckner 2010, 854)

Das Gebrauchsbasierte Modell beschreibt den Aufbau, Erhalt und Umbau von Grammatiken als einen von unten nach oben (bottom up) ausgerichteter Prozess (Langacker 2002, 1). Gleichzeitig gehen Vertreter des Gebrauchsbasierten Modells von einer unbeschränkten Erinnerungskapazität aus. Eine Grammatik muss so nicht mehr danach bewertet werden, mit wie wenigen Symbolen sie auskommt und die individuellen Erfahrungen der Sprachnutzer gewinnen an Einfluss und steht im Zentrum der Annahmen (Bybee/Beckner 2010, 833). Aus diesem Grund wird innerhalb des Gebrauchsbasierten Modells angenommen, dass Sprache redundant verarbeitet wird und sprachliche Muster bzw. Schemata sowie idiosynkratische Informationen gleichermaßen gespeichert werden.

Die Sprachverwendung wird im Gebrauchsbasierten Modell häufig mithilfe der beiden Aphorismen ***Bedeutung ist Gebrauch*** (*meaning is use*) und ***Struktur entsteht durch den Gebrauch*** (*structure emerge from use*) (Tomasello 2009a, 69) beschrieben. *Bedeutung ist Gebrauch* drückt die funktionale Ausrichtung des Modells aus. Linguistische Konventionen werden genutzt, um soziale Zwecke zu erreichen. *Struktur entsteht durch den Gebrauch* weist auf die Struktur bzw. auf die grammatische Dimension linguistischer Kommunikation hin, die durch den interaktiven Sprachgebrauch individueller Akteure entsteht und im Umkehrschluss auch durch ihn verändert werden kann (Bybee 2006, 712). Die zentrale Annahme des Gebrauchsbasierten Modells ergibt sich aus diesen zwei Aphorismen und besagt, dass Grammatik nicht nur die kognitive Organisation der Sprache ist, sondern die kognitive Organisation der Spracherfahrung von Kommunikationsakteuren (Bybee 2006, 730). Sprache wird im Modell also als das Resultat von Abstraktions- und Schematisierungsprozessen tatsächlicher Äußerungen individueller Sprachbenutzer verstanden.

Bybee leitet hieraus sechs Basisprinzipien des Gebrauchsbasierten Modells ab (Bybee 2011, 69ff.), die in den folgenden Unterkapiteln expliziert werden. Diese Basisprinzipien liegen größtenteils auch meiner Studie zugrunde und wurden bei den methodischen Überlegungen und der Analyse umgesetzt.

(1)	Erfahrungen beeinflussen Repräsentationen.
(2)	Mentale Repräsentationen linguistischer Objekte haben die gleichen Eigenschaften wie mentale Repräsentationen anderer nichtsprachlicher Objekte.
(3)	Kategorisierung basiert auf Gleichheit oder Ähnlichkeit.
(4)	Generalisierungen über Formen werden aus Exemplaren der Formrepräsentationen abgeleitet.
(5)	Lexikalische Organisation führt zur Generalisierung und Segmentierung und dadurch zu unterschiedlichen Abstraktions- und Allgemeinheitsgraden.
(6)	Grammatisches Wissen ist prozessuales Wissen.

Tabelle 1: Basisprinzipien des Gebrauchs-basierten Modells nach Bybee

Das Basisprinzip 1 widerspricht den Annahmen einer statischen Grammatik und hebt die Bedeutung der Performanz hervor, wodurch auch die Notwendigkeit der Kindersprachekorpora für die Analyse des Erwerbs in dieser Arbeit hervorgehoben wird. Mit der Annahme der Basisprinzipien 1 bis 4 kann auf alle Hilfskonstruktionen, wie z. B. eine den Erwerb strukturierende Universalgrammatik verzichtet werden und der Erwerb sprachlicher Einheiten wird über die soziale Interaktion und allgemeinkognitive Fähigkeiten erklärt. Mit den Basisprinzipien 5 und 6 wird Sprache als ein sich veränderndes System und als eine flexible Sammlung sich verändernder Konstruktionen gesehen (Hopper 1987, 140; Bybee/Beckner 2010, 852; MacWhinney 2001, 449). Dies ermöglicht, die Emergenz und Dynamik des kindlichen Gebrauchs der sprachlichen Konventionen in den Vordergrund der Analyse zu rücken.

2.1.1 Einfluss der sozialen Interaktion auf das Sprachverhalten

Erfahrungen beeinflussen die Repräsentation sprachlicher Einheiten, weshalb einzelne **Gebrauchsmomente** (usage events) einen bedeutenden Effekt auf sprachliche Strukturen und ihre Repräsentation haben können (Basisprinzip 1).

An actual instance of language use [...] constitutes what I call a **usage event**: the paring of a vocalization, in all its specificity, with a conceptualization representing its full contextual understanding [Hervorhebung im Original]. A usage event is thus an utterance characterized in all the phonetic and conceptual detail a language user is capable of apprehending. (Langacker 2000, 99)

Kommunikationsakteure einer Sprachgemeinschaft erstellen eine Verbindung zwischen dem linguistischen System und dem Gebrauchsmoment, weshalb sowohl die Produktion als auch die Rezeption der Gebrauchsmomente die Repräsentation linguistischer Einheiten beeinflussen können. Eine Sprachgemeinschaft wird hierbei nicht als Gruppe mit identischen Individuen betrachtet, weil individuelle Gebrauchs-, Verarbeitungs- und Erfahrungsunterschiede existieren.

Die Erfahrung individueller Akteure erklärt, wie es auf synchroner Ebene zu Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen, aber auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft in unterschiedlichen Regionen, sozialen Gruppen und Lebensabschnitten kommt. Diese Sichtweise ist bei der Analyse des Erstspracherwerbs besonders wichtig, weil die Differenz der Erfahrungen zwischen kompetenten Sprechern und sprachlernenden Kindern besonders groß ist.

Die Vorkommenshäufigkeit (auch Wiederholung oder Frequenz) sprachlicher Elemente in Gebrauchsmomenten wird in Type- und Tokenfrequenz unterschieden und ist eine der am häufigsten berücksichtigten Faktoren der sozialen Interaktion im Gebrauchsbasierten Modell, um die Eigenschaften von Grammatik zu erklären (Bybee 2007; 2010; 2013). Ohne Wiederholungen können kognitive Prozesse, wie die Konventionalisierung oder die Automatisierung von Sequenzen, nicht greifen: „grammatical meaning and grammatical form come into being through repeated instances of language use” (Bybee 2006, 712).

Die **Tokenfrequenz** ist die Häufigkeit spezifischer Vorkommen und kann von einem Konsonanten, einer Silbe oder einem Wort bis hin zu einer größeren Sequenz reichen. Bybee klassifiziert drei wesentliche Effekte einer hohen Tokenfrequenz: den konservierenden Effekt, den Autonomieeffekt und den reduzierenden Effekt (Bybee 2008, 218ff.). Der **konservierende Effekt** besteht darin, dass frequente Einheiten in der Verarbeitung und in der Verwendung gefestigt werden und ihr Zugriff dadurch erleichtert wird. Veränderungen solcher Einheiten, z. B. durch Analogie, werden tendenziell blockiert. Langacker spricht in diesem Zusammenhang von **kognitiver Verfestigung** (entrenchment) (Langacker 2017, 39ff., Schmid 2017, 2ff.). Komplexere sprachliche Einheiten erreichen durch kognitive Verfestigung außerdem häufig den Status einer Einheit (unit) (Langacker 2002, 4), verlieren an Kompositionalität und werden als holistische Einheiten (chunks) durch den kognitiven Prozess der Verschmelzung (Chunking) verarbeitet (Bybee 2010, 34). Dies hängt eng mit dem **Effekt der Autonomie** zusammen, der einen unabhängigen Status von Sequenzen herbeiführt. Der **reduzierende Effekt** der Tokenfrequenz ist besonders auf phonetischer Ebene zu beobachten. Frequente Einheiten werden mit der Zeit so routiniert und automatisiert formuliert, dass sie wesentlich schneller geäußert werden als seltener vorkommende sprachliche Einheiten und sich ihre sprachliche Komplexität reduziert (Langacker 2007, 424).

Die **Typefrequenz** bezieht sich auf die Vorkommenshäufigkeit spezifischer Muster in Gebrauchsmomenten, die auch als Schemata bezeichnet werden, und kann durch verschiedene Token repräsentiert werden. Sie ist ein wesentlicher Faktor für strukturelles Priming³ und um die Produktivität eines Schemas zu definieren (Bybee 2008, 221). Wenn ein schematischer Type z. B. durch viele verschiedene Token repräsentiert werden kann, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass der Type auch für neue Einheiten Anwendung findet. Umgekehrt können seltener

³ **Strukturelles Priming** oder auch **syntaktisches Priming** besteht, wenn Kommunikationspartner die syntaktische Struktur zuvor produzierter oder zuvor wahrgenommener Äußerungen in ihren eigenen Äußerungen übernehmen (Pickering/Ferreira 2008, 427).

vorkommende Types verdrängt werden oder werden nicht auf neue Token übertragen. Die zeitliche Verlaufsform des Deutschen kann beispielsweise durch verschiedene Konstruktionen ausgedrückt werden. Die produktivste Form ist dabei der *am*-Progressiv (Zifonun et al. 1997, 1877ff.). Es ist deshalb wahrscheinlich, dass dieses Muster eine bevorzugte Verwendung gegenüber beispielsweise dem selteneren *beim*-Progressiv findet.⁴

2.1.2 Einfluss allgemeinkognitiver Fähigkeiten auf das Sprachverhalten

Sprache wird im Gebrauchsbasierten Modell in den größeren Kontext des menschlichen Verhaltens eingeordnet (Bybee 2010, 6ff.; Bybee 2013; Tomasello 2003a), weil es durch allgemeinkognitive Fähigkeiten generiert wird. Sprachunabhängige kognitive Prozesse haben daher einen hervorgehoben Stellenwert und sind der Grund, warum Erkenntnisse aus benachbarten Disziplinen, wie der Psychologie oder den Neurowissenschaften, in gebrauchsbasierte Überlegungen integriert werden.

Der kognitive Prozess der Kategorisierung (Basisprinzip 3) ermöglicht, Ähnlichkeiten und Zusammenhänge von wiederholt auftretenden Ereignissen überhaupt wahrzunehmen und als „ähnlich“ oder „gleich“ zu klassifizieren (Bybee/Beckner 2010, 831). Die Zugehörigkeit zu Kategorien ist dabei nicht absolut sondern graduell (Bybee/Beckner 2010, 831) (s. a. Unterkapitel 2.2.5.1). Dies trifft auf lexikalische Elemente, grammatische Strukturen sowie für nicht-sprachliche Objekte der Wahrnehmung gleichermaßen zu. Eine graduelle Zugehörigkeit zu Kategorien impliziert aber immer auch eine interne Struktur von Kategorien mit besseren und schlechteren bzw. untypischeren Vertretern einer Kategorie, was die inhaltliche Nähe zur Prototypentheorie (Kleiber 1998) zeigt. Bestehende Konzepte der Semantik werden im Gebrauchsbasierten Modell auf Konzepte sprachlicher Strukturen übertragen. Von der neueren Prototypentheorie abweichend ist allerdings das Basisprinzip 4, das besagt, dass Generalisierungen nicht nur abstrakte Repräsentationen, sondern auch Repräsentationen individueller Erfahrungen als Entitäten enthalten (Bybee/Beckner 2010, 831). Jedes Ereignis-Token ist daher grundsätzlich in der Lage das aus Kategorien bestehende System zu verändern, indem es ein bestehendes Muster verstärkt oder dessen Vorhersehbarkeit manipuliert (s. a. Unterkapitel 2.2.4).

Zu den allgemeinkognitiven Fähigkeiten zählt Bybee außerdem die bereits angesprochene Verschmelzung, eine große Erinnerungsfähigkeit, Analogieprozesse und die neuromotorische Automatisierung (Bybee 2010; 2013). Langacker nennt Fähigkeiten, die sich mit den zuvor genannten teilweise überschneiden und die eng mit den Basisprinzipen 2 bis 5 zusammenhängen (Langacker 2002, 4ff.). Diese Prozesse sind die Schematisierung von spezifischen Einheiten hin zu allgemeineren Schemata (Basisprinzip 4) (Langacker 2002, 4), die Fähigkeit

⁴ Für weitere Informationen zur deutschen Verlaufsform, auch rheinische Verlaufsform genannt, siehe Zifonun et al. (1997).

des Vergleichs und eine daraus resultierende Kategorisierung (Basisprinzip 4), die Segmentierung komplexerer Strukturen (Basisprinzip 5) und die Symbolisierung, also die Assoziation von Konzepten mit mentalen Repräsentationen von beobachtbaren Einheiten (Basisprinzip 2). Alle Fähigkeiten können ohne die soziale Interaktion keine linguistischen Kategorien hervorbringen (Langacker 2002, 4) und erklären, warum Repräsentationen sprachlicher Strukturen im Grad der Verfestigung, auf der Ebene der Abstraktion und in ihrer Kategorisierung, Komposition und Symbolisierung variieren (Langacker 2002, 5).

Insgesamt zeigen die Basisprinzipien 1 bis 5 eine enge Verwobenheit. Die kognitiven Fähigkeiten stehen in einer Wechselwirkung mit dem Sprachgebrauch und Generalisierungen sind durch Kodierung und Dekodierung der (linguistischen) Repräsentationen veränderbar (Bybee 2013, 52).

2.1.3 Dynamische Natur des Sprachverhaltens

Das Basisprinzip 6 stellt die Konsequenz der Basisprinzipien 1 bis 5 dar und besagt, dass grammatische Elemente prozessual sind. Dies kennzeichnet insbesondere die **Emergente Grammatik**, die in den 1980er Jahren von Hopper entwickelt wurde (Hopper 1987; 1998). Grammatik wird folglich als vergänglich und prozessual betrachtet. Sie ist ein Netzwerk, das aus unterschiedlichen Strukturen differierender Abstraktionsebenen besteht und niemals etwas Fixiertes oder Schablonenhaftes. Grammatik entsteht in der Interaktion und existiert nicht ohne die Berücksichtigung der jeweiligen Erfahrungen individueller Sprecher (Hopper 1998, 156). Der grundsätzliche Wandel ist ein definitorisches Kriterium sprachlicher Strukturen und daher auch eine Grundvoraussetzung für Grammatikalisierungsprozesse.

A structure that is emergent [...] is never fixed, never determined, but is constantly open and in flux. The term emergent refers to the essential incompleteness of a language, and sees lability between form and meaning as a constant and as a natural situation. [...] speaker borrow heavily from their previous experiences of communication in similar circumstances, on similar topics, and with similar interlocutors. (Hopper 1998, 157-158)

2.1.4 Ziel des Gebrauchsbasierten Modells

Das Ziel des Gebrauchsbasierten Modells ist zum einen die Analyse natürlicher Sprache, wobei die Entwicklung eines beschreibenden Grammatiksystems nicht im Vordergrund steht. Es existiert vielmehr das Ziel

einer kommunikationsempirisch gehaltvollen und psychologisch realistischen Theorie der Repräsentation sprachlichen Wissens [...]. Häufigkeits- und Usualitätsbefunde werden damit für die Identifikation und die Modellierung von Konstruktionen zentral: Nicht Regelkonformität, sondern tatsächlicher Gebrauch im Text und Gespräch wird zum Kriterium des Postulats von Strukturen sprachlichen Wissens. (Deppermann 2006, 57)

Um diese Ziele umzusetzen, werden die gebrauchsbasierten Annahmen häufig mit der Konstruktionsgrammatik (siehe Kapitel 2.2) kombiniert. Einigen Ausrichtungen der Konstruktionsgrammatik liegt daher mittlerweile eine untrennbare Verzahnung mit dem gebrauchsbasierten Modell zugrunde.

2.2 Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik hat seit ihrer Entstehung in den 1980er Jahren enorm an wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit gewonnen und es wurden v. a. in den letzten Jahren umfangreiche Arbeiten veröffentlicht, die die Grammatiktheorie zum Gegenstand haben (Fischer/Stefanowitsch 2006b; Lasch/Ziem 2011; Ziem/Lasch 2013; Hoffmann 2013; Ziem/Lasch 2015; Bücker et al. 2015). Die verschiedenen konstruktionsgrammatischen Ansätze sind in der folgenden Abbildung 1 chronologisch aufgeführt.

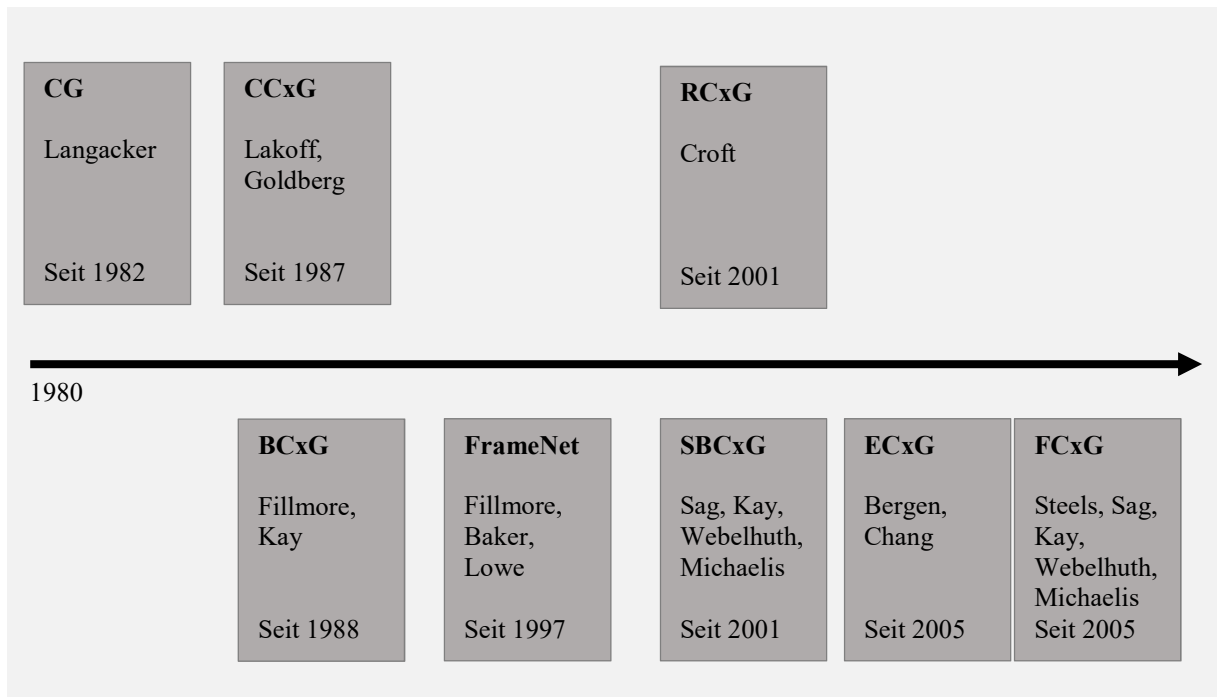


Abbildung 1: Unifikationsbasierte und gebrauchsbasierte Ansätze der Konstruktionsgrammatik

Alle konstruktionsgrammatischen Ansätze teilen die zentrale Annahmen, dass Konstruktionen als Beschreibungsinventar sprachlichen Wissens ausreichend sind (Unterkapitel 2.2.4), auf einem Lexikon-Grammatikkontinuum verortet werden (Unterkapitel 2.2.5.1) und im sogenannten Konstruktionikon organisiert sind (Unterkapitel 2.2.5.2).

Die Konstruktionsgrammatik distanziert sich so von Annahmen der Generativen Grammatik⁵, wie der Existenz einer angeborenen Universalgrammatik mit universellen Prinzipien und Parametern, der Trennung von Kern und Peripherie sowie der Trennung einer Kompetenz und Performanz. Die Konstruktionsgrammatik ist hingegen nicht-modular und nicht-derivationell (nicht-abgeleitet), monostratal (oberflächenorientiert) und integrativ (also alle Ebenen der sprachlichen Strukturierung erfassend) (Fischer/Stefanowitsch 2006a, 3; Günthner 2007, 12). Sie ist daher zur Beschreibung der kindlichen Spracherwerbsprozesse unter Berücksichtigung

⁵ Es existieren zahlreiche Aufsätze, in denen die Generative Grammatik und die Konstruktionsgrammatik gegenüber gestellt werden (z. B. Lakoff 1987; Smirnova/Mortelmans 2010; Croft 2001; Goldberg 2004; 2006; 2009a; Tomasello 1995; 2003; Lieven/Tomasello 2008; Fischer/Stefanowitsch 2006b; Diessel 2007; Behrens 2009d; Ambridge et al. 2014).

der situativen Handlungszusammenhänge besonders geeignet, weil sie ohne das Korsett statischer Grammatikkategorien sprachliche Einheiten beschreiben kann und den kindlichen Gebrauch nicht aus der Perspektive eines angenommenen finalen und korrekten Sprachsystems kompetenter Sprecher betrachtet.

Neben den genannten gemeinsamen Annahmen sind die verschiedenen konstruktionsgrammatischen Ansätze jedoch durch wesentliche Annahmen voneinander getrennt.

Die Konstruktionsgrammatik ist keine homogene Theorie oder gar Schule. Sie umfasst vielmehr eine Vielzahl miteinander verwandter Ansätze, die zwar wesentliche Annahmen teilen, gleichwohl aber teilweise verschiedene Zielsetzungen verfolgen und dabei mitunter von unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Voraussetzungen ausgehen. (Ziem/Lasch 2013, 36)

Es werden formale und unifikationsbasierte von funktionalen und gebrauchsbasierten Ansätzen unterschieden (Ziem/Lasch 2014; Hoffmann 2013). Zu den **formalen** und **unifikationsbasierten Ansätzen**, die der Abbildung 1 unterhalb der Zeitachse aufgeführt sind, gehören die Berkeley Konstruktionsgrammatik (BCxG) (Fillmore et al. 1988; Kay/Fillmore 1999; Fillmore 2013), die Sign-Based Konstruktionsgrammatik (SBCxG)⁶ (Sag 2012; Sag/Boas/Kay 2012, Michaelis 2013; Michaelis 2013; Sag et al. 2012), die Fluide Konstruktionsgrammatik (FCxG) (Steels/de Beule 2006; Steels 2013) und die Embodied Konstruktionsgrammatik (ECxG) (Bergen/Chang 2005; Bergen/Chang 2013). Den **funktionalen** und **gebrauchsbasierten** Konstruktionsgrammatiken werden die Kognitive Grammatik (CG)⁷, die Kognitive Konstruktionsgrammatik (CCxG) und die Radikale Konstruktionsgrammatik (RCxG)⁸ zugeordnet. Sie sind in Abbildung 1 oberhalb der Zeitachse dargestellt.

Gebrauchsbasierte Ansätze konzentrieren sich auf kognitive und gebrauchsbasierte Faktoren der Sprachverarbeitung, wie z. B. Verfestigungs- oder Generalisierungsprozesse sowie Distributions- und Frequenzeffekte. Sprachwissen ist soziales Wissen, das gebrauchsbasiert in der kommunikativen Praxis entsteht, sich verändert und gelernt werden muss (Ziem 2014, 17)

⁶ Sag betrachtet die SBCxG als formalisierte Version der BCxG, die nur wenige Notationsveränderungen vorgenommen hat (Sag 2012, 62). Das Ziel sei gewesen, dass die SBCxG mit nur wenigen Notationsanpassungen als formalisierte Version der BCxG wahrgenommen wird. Ziem und Lasch vermuten zukünftig eine Verschmelzung der beiden Ansätze in eine eigenständige SBCxG-Variante (Ziem/Lasch 2013, 56).

⁷ Die **Kognitive Grammatik** wurde unabhängig von der Konstruktionsgrammatik entwickelt. Es besteht jedoch eine große konzeptionelle Nähe zur Konstruktionsgrammatik, die Langacker (2005; 2009b), Goldberg (2006) und Croft (2001) explizit betonen. Goldberg grenzt die Kognitive Konstruktionsgrammatik in Teilen ab (Goldberg 1995, 221). Diese Abgrenzung wird von Langacker als nicht konsequent möglich bemängelt, weil es viele sich überschneidende Annahmen gibt und die Unterschiede häufig nur terminologischer Natur sind (Langacker 2005, 102). Eine Gegenüberstellung der drei Ansätze ist in Hoffmann (2013), Ziem/Lasch (2014), Goldberg (1995; 2006) und Langacker (2005; 2009b) enthalten.

⁸ Die Abkürzungen der Konstruktionsgrammatik und ihrer unterschiedlichen Ansätze werden nicht einheitlich verwendet. Während Ziem/Lasch (2013) die hier dargestellten Abkürzungen verwenden, werden im Sammelband von Hoffmann (2013) abweichende Akronyme gewählt. Um Verwechslungen mit Langackers **Kognitive Grammatik** (**Cognitive Grammar**, CG) zu vermeiden, wird **Konstruktionsgrammatik** (**Construction Grammar**) in den konstruktionsgrammatischen Ansätzen gelegentlich mit CxG abgekürzt.

und daher nicht vom Weltwissen trennbar ist (Ziem 2014, 14; Goldberg 2006, 59). Kognitive und gebrauchsbasierte Faktoren spielen in den formalen und unifikationsbasierten Ansätzen häufig keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Im Mittelpunkt steht hier die präzise Darstellung sprachlicher Strukturen und es wird zwischen der Grammatik und dem Gebrauch der Grammatik unterschieden (Goldberg 2006, 215).

In der Konsequenz unterscheiden sich die beiden Richtungen hinsichtlich ihres Formalismus. Formal ausgerichtete Ansätze orientieren sich am Formalismus der Kopfgesteuerten Phrasenstrukturgrammatik (HPSG)⁹ und sind damit unifikationsbasiert.

Eine Unifikationsgrammatik ist eine Grammatiktheorie, in der die Vereinigung („unification“) von sprachlichen Merkmalen im Mittelpunkt steht, wobei Merkmale als Attribut-Wert-Paare definiert werden, die zur Beschreibung des jeweiligen Gegenstandsbereichs (etwa Satzstrukturen) dienen [...]. Konstruktionen werden in merkmalsbasierten Systemen entsprechend in Attribut-Wert-Matrizen repräsentiert. Jedem Attribut ist höchstens ein Wert zugewiesen [...] und jede sprachliche Einheit ist durch eine Menge von Attribut-Wert-Paaren charakterisiert, deren Werte atomare Symbole [...] oder wiederum Attribut-Wert-Paare sein können. (Ziem/Lasch 2013, 48)

Das Ziel der formalen und unifikationsbasierten Ansätze ist, eine technische Implementierung zu ermöglichen und/oder sprachliche Strukturen möglichst explizit und detailliert darzustellen. Gebrauchsbasierte Ansätze verzichten auf Formalisierungen und bilden sprachliche Strukturen häufig in schematischen Darstellungen ab, um die psychologische Plausibilität einzubeziehen. Bedeutung wird konzeptualisiert, ist immer kognitiv motiviert und weist eine weniger fixierte Struktur auf. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Dynamik des Erwerbsprozesses bestimmter Konstruktionen und ihre Verwendung handlungsorientiert zu beschreiben, die Formalismen und Kategorien der unifikationsbasierten konstruktionsgrammatischen Ansätze sind daher nicht geeignet und bleiben im Folgenden unberücksichtigt.

2.2.1 Untersuchungsgegenstände

Die verschiedenen Ansätze der Konstruktionsgrammatik haben eine Vielzahl unterschiedlicher linguistischer Forschungsschwerpunkte hervorgebracht. In der Tabelle 2 sind die Ansätze chronologisch aufgeführt und die ersten Forschungsarbeiten enthalten, die Ausgangspunkt für eine Vielzahl weiterer Forschungsprojekte zu diesem Forschungsgegenstand sind.

⁹ Die **Kopfgesteuerte Phrasenstrukturgrammatik (Head-Driven Phrase Structure Grammar - HPSG)** zählt zu den Unifikationsgrammatiken und wurde im Zusammenhang mit der Generativen Grammatik entwickelt. Sie basiert auf den Prinzipien eines abstrakten Lexikons, in dem lexikalische Informationen systematisch vererbt werden und in dem auf Regeln der Syntax weitgehend verzichtet wird (Glück/Schmöe 2005, 252). In der HPSG werden grammatische Regeln als Beschränkungen verstanden, die korrekte Sätze lizensieren. Die HPSG ist eine monostratale Theorie und Phonologie, Syntax und Semantik werden in einer Struktur repräsentiert (Müller 2007, 22).

Jahr	Untersuchungsgegenstand	Ausrichtung	
1982	Syntaktische Strukturen und grammatische Funktionen	Langacker (1982; 2013)	CG
1987	Kognitiv semantische Analyse der <i>there</i> -Konstruktion	Lakoff (1987)	CCxG
1988	Framesemantische Untersuchung fester Wortverbindungen <i>let alone; What's X doing in Y</i>	Fillmore (1988; 2013); Fillmore/Kay/O'Connor (1988)	BCxG
1992	Erstspracherwerb	Tomasello (1992; 2003a)	CCxG; GBM
1995	Argumentstrukturkonstruktionen	Goldberg (1995; 2006)	CCxG
1996	FrameNet ¹⁰	Baker/Fillmore/Lowe (1998)	BCxG
1998	FCxG-System ¹¹	Steels (2013)	FCxG
2001	Wortartenkategorien	Croft (2001)	RCxG
2001	Ausarbeitung eines formalen Systems einer Syntaxtheorie	Sag (2012); Sag/Boas/Kay (2012)	SBCxG
2003	Zweitspracherwerb	Ellis/Cadierno (2009); Ellis (2013); Ellis/ Ferreira-Junior (2009) Knop/Gilquin (2016)	CCxG
2005	Künstliche Intelligenzforschung	Bergen/Chang (2005); Steels/de Beule (2006)	ECxG; FCxG
2007	Frequenzeffekte in der gesprochenen Sprache	Bybee (2007; 2010)	GBM
2008	Sprachwandel und Grammatikalisierung	Gries/Hilpert (2008); Hilpert (2011)	GBM

Tabelle 2: Chronologische Auflistung der Untersuchungsgegenstände der Konstruktionsgrammatik

¹⁰ Die **FrameNet-Datenbank** ist frei zugänglich: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>.

Nachdem FrameNet anfangs nur für den englischsprachigen Raum entwickelt wurde, werden mittlerweile auch für andere Sprachen FrameNets entworfen und es existieren auch erste deutsche FrameNet-Projekte. Für die Auflistung aller FrameNet-Projekte siehe: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/framenets_in_other_languages.

Im Rahmen des Deutschen FrameNets Projekts (GFN-Projekt) der Universität Texas wird ein Online-Nachschlagewerk für deutsche Wörter der Kategorien Verben, Nomen und Adjektive auf Basis von Korpusbelegen aufgebaut. Für weitere Informationen siehe <http://www.laits.utexas.edu/gframenet>.

In der folgenden Tabelle 3 sind die wichtigsten Arbeiten zur deutschsprachigen Forschung aufgeführt. Eine Zuordnung zu den unterschiedlichen konstruktionsgrammatischen Ansätzen ist hierbei schwierig, weil viele der aufgeführten Sprachwissenschaftler nur vereinzelt mit konstruktionsgrammatischen Konzepten arbeiten, wie z. B. Deppermann, Imo, Bucker, Engelberg und Günthner.

Jahr	Untersuchungsgegenstand	Ausrichtung
2000	Erstspracherwerb	Behrens (2009b); Diessel (2007); Brandt (2011) CCxG; GBM
2000er	Argumentstrukturkonstruktionen	Engelberg/Holler/Proost (2011); Imo (2007a); Lasch (2017)
2000er	Resultativkonstruktionen	Boas (2003); Müller (2002; 2007)
2002	Gesprochene Sprache des Deutschen	Deppermann (2006; 2011); Imo (2007b); Günthner (2007; 2011a; 2011b); Günthner/Imo (2006); Bucker (2009) GBM
2005	G-FOL	Boas/Dux (2013) BCxG
2007	Sprachwandelphänomene	Diewald (2007) Hartmann (2016) CCxG; GBM
2008	Futurkonstruktionen	Hilpert (2008) GBM
2009	GFN	Boas (2009) BCxG
2009	Valenz	Welke (2009)
2011	Phraseologismen des Deutschen	Dobrovol'skij (2011); Ziem/Staffeldt (2011)

Tabelle 3: Deutschsprachige Untersuchungsgegenstände der Konstruktionsgrammatik

Das SALSA-Projekt in Saarbrücken erstellt ein framebasiertes Lexikon des Deutschen mit dem Ziel, ausführliche semantische und syntaktische Eigenschaften als Ressource für linguistische Forschung bereit zu stellen. Für weitere Informationen siehe <http://www.coli.uni-saarland.de/projects/salsa>.

Auf der G-FOL-Homepage (<http://coerll.utexas.edu/frames/node/275>) sind bislang fünf Frames für persönliche Beziehungen, Körperreinigung, Essen und Trinken, Erziehung sowie Emotionswahrnehmung enthalten. Es werden verschiedene, zu dem jeweiligen Frame geordnete Verben mit Beispielsätzen, Annotationen, grammatischen Erklärungen und Graphen bereitgestellt. Das Ziel ist es, eine anwendungsorientierte Hilfestellung beim Zweitspracherwerb zu geben (Ziem 2011; Boas/Dux 2013).

¹¹ Das FCxG-System wurde seit 1998 zur Modellierung der Sprachevolution entwickelt, indem die sprachliche Interaktion autonomer Roboter analysiert wird. Es ist frei zugänglich (<http://www.fcg-net.org>).

Die Tabelle 3 zeigt, dass konstruktionsgrammatische Arbeiten zur deutschen Sprache jünger sind und insbesondere bei der Analyse von Phänomenen des Erstspracherwerbs und der gesprochenen Sprache eine gebrauchsbasierte Ausrichtung haben.

2.2.2 Konstruktionsbegriff

Die unterschiedlichen Ansätze der Konstruktionsgrammatik eint die zentrale und namensgebende Annahme, dass menschliche Sprachen aus Form-Funktionspaaren, sogenannten Konstruktionen, bestehen.

What makes a theory that allows constructions to exist a ‘construction-based theory’ is the idea that the network of constructions captures our grammatical knowledge of language *in toto*, i.e. **it's constructions all the way down** [Hervorhebung im Original]. (Goldberg 2006, 18)

Konstruktionen werden als grundlegendes und allgemeines Beschreibungsformat für das gesamte sprachliche Wissen festgelegt, ohne linguistische Elemente in syntaktische Strukturen und Lexeme zu trennen. **Lakoff** (1987) definiert als einer der ersten den Konstruktionsbegriff:

Each construction will be a form-meaning pair (F,M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use. (Lakoff 1987, 467)

Die Formseite ist demnach ein Zusammenschluss phonologischer und syntaktischer Einheiten und die Bedeutungsseite des Zeichens schließt pragmatische Aspekte ein. Syntaktische Kategorien und grammatische Beziehungen sind deshalb nicht autonom und haben eine prototypische Struktur.

[S]yntactic categories and grammatical relations have radial structure, with a prototypical center that is predictable on semantic grounds; the noncentral members constitute extensions which are not predictable on a semantic basis, but which are typically semantically or pragmatically motivated. (Lakoff 1987, 465)

Aus dem Zitat geht hervor, dass Konstruktionen als holistische Einheiten verstanden werden, deren Bedeutung zwar durch die Einheiten der Gesamtkonstruktion motiviert sein kann, deren genaue Bedeutung aber nicht aus ihnen ableitbar ist (Lakoff 1987, 465).

Croft (2001) erweitert mit seiner Definition einer Konstruktion die Form- und Bedeutungsseite. Eine Konstruktion wird durch syntaktische, morphologische und phonologische Eigenschaften der Formseite spezifiziert. Semantische Eigenschaften, pragmatische Eigenschaften (wie Implikaturen) und diskursfunktionale Eigenschaften (wie Referenz, Prädikation und Modifikation der Wortarten) werden der Bedeutungsseite einer Konstruktion zugeschrieben (Croft 1991, 55). Die zwei Seiten einer Konstruktion sind symbolisch verbunden und bilden

eine konventionelle Einheit, wie aus der Abbildung 2 hervorgeht (Croft 2001, 18). Sie werden als Teilaspekte einer Konstruktion betrachtet¹² und nicht als autonome sprachliche Subsysteme.

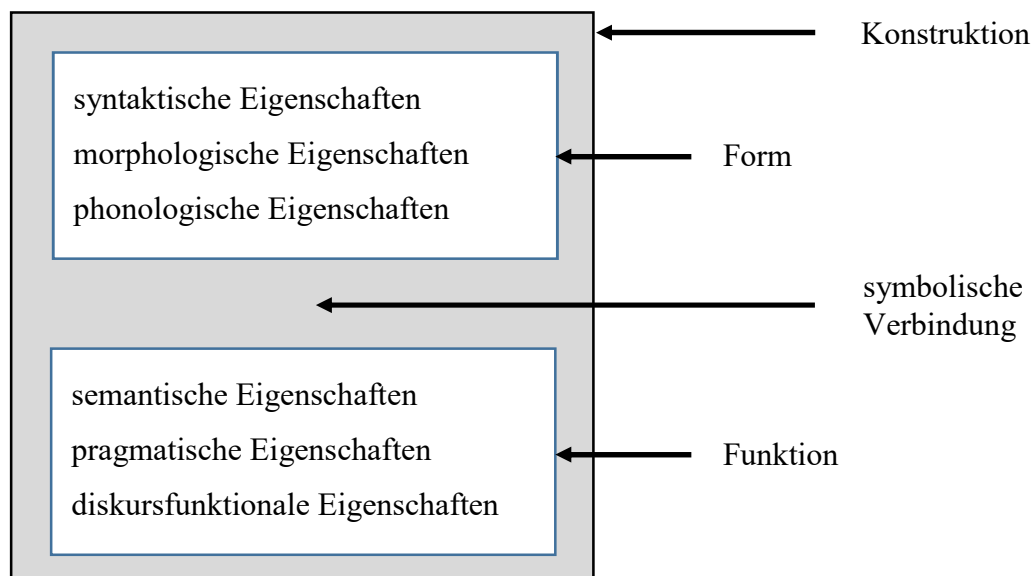


Abbildung 2: Die symbolische Struktur einer Konstruktion nach Croft

Die Konstruktionsgrammatik überträgt also die im Kern strukturalistische Annahme einer arbiträren Form-Funktionsverbindung auf ihr Konzept der Konstruktionen. Saussures Idee einer Sprache¹³, die sich aus miteinander korrelierten Elementen zusammensetzt, wird damit grundsätzlich nicht widersprochen (Ziem 2014, 15ff.), auch wenn Konstruktionen komplexe syntaktische Strukturen beinhalten und die Funktionsseite auf Aspekte des Sprachgebrauchs ausgeweitet wird.

Goldberg (1995) hebt das Kriterium der **nicht-Kompositionalität** im Zusammenhang mit der Konstruktionsdefinition hervor (Goldberg 1995, 4), das bereits in Lakoffs Definition implizit enthalten ist. Sprachliche Zeichen sind nur dann eine Konstruktion, wenn Aspekte der Form- oder Inhaltsseite nicht kompositionell ermittelbar sind. Das bedeutet, dass es nicht möglich ist die Gesamtbedeutung der Konstruktion vollständig aus den Komponenten der Konstruktion abzuleiten und dass unvorhersehbare Eigenschaften der Form- und Inhaltsseite einer Konstruktion bestehen.

Auch Langacker betont, dass die Gesamtbedeutung einer Konstruktion häufig nicht kompositionell ist und stattdessen auf allgemeinem und pragmatischem Wissen sowie auf

¹² Im Rahmen konstruktionsgrammatischer Analysen werden allerdings meist nicht alle Teilaspekte einer Konstruktion berücksichtigt. Es findet häufig eine Konzentration auf formal leichter zu bestimmende Faktoren statt, wie syntaktische Strukturen.

¹³ Symbole bzw. sprachliche Zeichen betrachtet Saussure als komplexe Gebilde, die eine konventionelle und damit auch arbiträre Paarung des Zeichenausdrucks (signifiant) mit einem Zeicheninhalt (signifié) darstellen (Saussure 2011, 78ff.). Der Zeichenausdruck ist ohne den Zeicheninhalt eine leere Form. Umgekehrt ist der Zeicheninhalt ohne einen Ausdruck keine benennbare Größe (Linke et al. 1996, 30).

kognitiven Vorgängen, wie der Metapher oder der Metonymie, basiert. Dies müsse, so Langacker, in einer gebrauchsbasierten Definition enthalten sein (Langacker 2013, 170). Das Definitionskriterium der nicht-Kompositionalität hat einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert für die Konstruktionsgrammatik. Dies wird insbesondere am Beispiel verschiedener Idiome deutlich, die den Ausgangspunkt konstruktionsgrammatischer Arbeiten bilden (Fillmore et al. 1988).

Goldberg ergänzt ihre Konstruktionsdefinition später um das Kriterium der Frequenz:

All levels of grammatical analysis involve constructions: Learned pairings of form with semantic or discourse function, including morphemes or words, idioms, partially lexically filled and fully general phrasal patterns. [...] Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predicable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency. (Goldberg 2006, 5)

Das Kriterium der nicht-Kompositionalität wird gemäß Goldbergs Definition durch den Gebrauch aufgeweicht. Kompositionelle Strukturen erhalten den Status einer Konstruktion, wenn sie durch eine hohe Frequenz eingeschliffen bzw. verfestigt (entrenched) wurden und daher als verfestigte kognitive Einheit verarbeitet werden. Konstruktionen umfassen hierdurch auch frequente Sequenzen von Wörtern oder Morphemen (Bybee 2013, 51). Goldbergs Konstruktionsdefinition betont darüber hinaus die Breite der sprachlichen Phänomene, die mithilfe von Konstruktionen beschrieben werden, was in der folgenden Tabelle 4 beispielhaft angeführt wird (Goldberg 2006, 5). Die darin enthaltenen Konstruktionen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Abstraktheit und Komplexität. Syntaktische Strukturen, wie Passivstrukturen, sind beispielsweise wesentlich abstrakter und komplexer als spezifische idiomatische Ausdrücke. Idiome sind wiederum komplexer als einzelne lexikalische Elemente.

Beispielhafte Konstruktionen	Exemplifikation
Derivations- und Flexionsmorpheme	<i>vor-</i> [<i>vortragen</i>]; <i>un-</i> [<i>ungenau</i>]; <i>-ung</i> [<i>Versuchung</i>]; <i>-t</i> [<i>traut</i>]
Wörter	<i>Sprache</i> ; <i>Kind</i> ; <i>und</i> ; <i>schwer</i>
Komplexe Wörter	<i>Spracherwerb</i> ; <i>Kindergarten</i> ;
Feste Mehrwortausdrücke	<i>Guten Tag</i> ; <i>guck mal</i> ; <i>wie geht's?</i>
Idiome	<i>Ins Gras beißen</i> ; <i>da beißt die Maus keinen Faden ab</i>
Ditransitive Strukturen	<i>Jemand schenkt jemandem etwas.</i> [NP _{Nom}] [VP] [NP _{Dat}] [NP _{Akk}]
Passivstrukturen	<i>Das Kind wird von der Mutter umarmt.</i> [NP _{Akk}] [HV] [NP _{Nom}] [VP].
Wortarten und grammatische Relationen	[NOMEN] / [VERBEN]; [SUBJEKT] / [OBJEKT]

Tabelle 4: Beispielhafte Auswahl von Konstruktionen variierender Größe, Abstraktheit und Komplexität in Anlehnung an Goldberg

Innerhalb der konstruktionsgrammatischen Ansätze besteht jedoch Uneinigkeit darüber, welche linguistischen Elemente als Konstruktion klassifiziert werden können. Unifikationsbasierte Ansätze verorten grammatische Relationen nicht als Konstruktionen. Vertreter der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik zählen hingegen jede konventionalisierte Verbindung von Wörtern oder Morphemen als Konstruktion und trennen davon Konstruktionen mit syntaktischer Produktivität, die mindestens eine schematische Position beinhalten (Bybee/Beckner 2010, 842).

Langacker (1987) und Booij (2010) sprechen Derivations- und Flexionsmorphemen den Status einer Konstruktion ab, da diese nur in gebundener Form existieren und vielmehr morphologische Schemata darstellen. Booij distanziert sich z. B. explizit von Goldbergs Konstruktionsverständnis der Tabelle 4 (Booij 2010, 15). Broccias betrachtet wiederum nur komplexe Einheiten, die aus mindestens zwei Komponenten bestehen (Booij 2010, 15). Goldberg verortet grammatische Morpheme allerdings ausdrücklich als Konstruktionen und definiert sie als emergente Generalisierungen über bestehende Wörter in Form von teilweise gefüllten Schablonen (Goldberg 2013, 17).

Da sprachliche Bedeutung in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik als Ergebnis kognitiver Konzeptualisierungsprozesse verstanden wird, ergänzen Ziem und Lasch (2013) die Konstruktionsdefinition durch fünf kognitive Prinzipien, die für sie einen definitatorischen Charakter einer Konstruktion haben (Ziem/Lasch 2013, 77ff.). Sie stellen so mittels der **fünf K-Prinzipien** in den Vordergrund, dass die sprachliche Bedeutung ein Wissen sozialer und kognitiver Natur ist.

Konstruktionen sind (a) nicht-kompositionell und konventionalisierte Form-Bedeutungs-paare, die (b) kognitiv einen gestalthaften Charakter haben, gleichwohl aber (c) konstruierte Einheiten und als solche (d) konzeptueller Natur sind, insofern sie sich (e) kontextgebunden im Sprachgebrauch herausbilden und verändern. (Ziem/Lasch 2013, 77)

Konstruktionen, unabhängig von ihrem Grad der Abstraktheit und Komplexität, wird also ein sprachlich-kognitiver Status zugesprochen (Ziem/Lasch 2013, 79). Sie werden separat gelernt, wobei ihre Form- und Bedeutungsseite konventionell miteinander verbunden sind, und können polysem sein (Ziem/Lasch 2013, 80). Mit dem Prinzip der Kognitivität wird dem Anspruch der kognitiven Realität und psychologischen Plausibilität einer gebrauchsbasierten Orientierung nachgekommen. Konstruktionen sind immer konstruierte Größen, die durch kognitive Prozesse gebildet werden. Sprachgebrauch ist daher immer konzeptuell und nie strukturell autonom in Modulen verortet. Sprachliche Strukturen und Weltwissen werden als Resultat von Konzeptualisierungsleistungen und Kategorisierungsprozessen betrachtet, so dass keine scharfe Grenze gezogen werden kann. Das Prinzip der Kontextualität benennt die Verwendungszusammenhänge und berücksichtigt, dass die konventionelle Bedeutung sprachlicher Zeichen generell als Abstraktion von kontextuellen Bedeutungen verstanden wird und verstehensrelevante Kontexte abstrakte kognitive Größen darstellen (Ziem/Lasch 2013, 87).

2.2.3 Ansätze der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik

Langacker (1982; 1987; 1993; 2000; 2008; 2009c) ist der Begründer der **Kognitiven Grammatik (CG)** und entwickelte die kognitiv-funktional ausgerichtete Theorie unabhängig von der Konstruktionsgrammatik (Langacker 2005, 102). Die zentrale Annahme ist, dass Sprache die Manifestation der menschlichen Kognition ist und dass sie auf allgemeinen und sprachunabhängigen kognitiven Prozessen beruht. Linguistisches Wissen kann der CG zufolge nur auf Elemente zurückgeführt werden, deren Form und Bedeutung im tatsächlichen Sprachgebrauch verwendet und beobachtet wurden.

I view the mental operations in question as being inherent in the conceptual archetypes and aspects of clausal organization which anchor the target categories, and thus as being responsible for their emergence. (Langacker 2009b, 174)

Sprache ist folglich eine komplexe und dynamische Aktivität individueller Sprecher, weshalb nur individuelles Sprachverhalten angenommen werden kann, das sich aber ausgesprochen ähnelt (Langacker 2013, 216). Sprachliches Verhalten kann daher auch nicht mit künstlichen und starren Regeln wie in der HPSG beschrieben werden und ist stattdessen das konzeptualisierte Wissen individueller Sprecher Grammatik wird folglich kein autonomer Status zugesprochen und stattdessen als ein dynamisches System verstanden, das sich durch den Sprachgebrauch in einem permanenten Wandel befindet: „A speaker’s “knowledge” of his language is therefore procedural rather than declarative [...]“ (Langacker 1987, 57). Langacker bewertet die Darstellung sprachlichen Wissens mithilfe von autonomen Einheiten, so dass

lexikalische Elemente und grammatische Strukturen unabhängig voneinander betrachtet werden, deshalb als abwegig und falsch und distanziert sich vom sogenannten **Regel-Listen-Trugschluss** (rule/list fallacy).

It is fallacious because it assumes that one is forced to choose between rules and lists: the options are posed as **rules alone** vs. **lists alone**. If these are the only two options, it can be argued that the rules must be chosen, for lists by themselves do not express generalizations. There is in reality a third choice, however, namely **both rules and lists**. (Langacker 1987, 42)

Auch Lakoff und Goldberg, die Begründer der **Kognitiven Konstruktionsgrammatik (CCxG)**, distanzieren sich vom Regel-Listen-Trugschluss: "In particular, we must find a theory of grammar in which the syntax is not independent of the semantics" (Lakoff 1987, 463). Die CCxG ist heute eine der bekanntesten Ansätze der Konstruktionsgrammatik und hat die Analyse verschiedener Untersuchungsgegenstände nachhaltig beeinflusst (Boas 2013, 233).

Croft orientiert sich in der **Radikalen Konstruktionsgrammatik (RCxG)** an der gebrauchsbasierten Perspektive von Langacker, Lakoff und Goldberg, um den Sprachgebrauch abzubilden ohne ein abstraktes Modell generalisierter Sätze zu verwenden (Croft 2001, 4ff.; 2013, 223). Hierbei radikalisiert er die Beschreibung der grammatischen Strukturen und positioniert sich in deutlicher Opposition zu formalbasierten Ausrichtungen der CxG. In der RCxG wird die sprachübergreifende und sprachinterne Diversität syntaktischer Kategorien und Beziehungen, wie Verb, Nomen, Adjektiv, Subjekt oder Objekt hervorgehoben.

In Radical Construction Grammar, there are no grammatical categories independent of constructions, since each construction defines its own distribution, which may be (and usually is) distinct from the distribution of other constructions containing the same word or phrases. (Croft 2013, 216-217)

Die RCxG verpflichtet sich hierbei rigoros an den Ergebnissen empirischer Analysen natürlicher Sprachdaten mithilfe der Distributionsanalyse (vgl. Unterkapitel 2.2.4.4) und der typologischen Forschung (Croft 2001, 7), indem er die Diversität der Sprachen, ihre Invarianz, die Willkür sprachlicher Zeichen und die grundsätzliche Veränderlichkeit von lexikalischen und grammatischen Zeichen in den Vordergrund stellt. Syntaktische Relationen, Universalien und maximale Generalisierungen bezeichnet er als Fiktion (Croft 2001, 5).

Instead, I propose that we discard the assumption that syntactic structures are made up of atomic primitives (language-universal or language-particular). **Constructions, not categories and relations, are the basic, primitive unit of syntactic representation** [Hervorhebung im Original]. The categories and relations found in constructions are derivative – just as the distributional method implies. This is Radical Construction Grammar. (Croft 2001, 46)

2.2.4 Annahmen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik

2.2.4.1 Kognitiver und interaktionaler Ursprung sprachlicher Strukturen

Sprachliche Strukturen werden in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik, wie schon im Gebrauchsbasierten Modell, als Produkt der Kognition und der sozialen Interaktion verstanden. Sprachen sind das strukturierte Inventar konventioneller linguistischer Einheiten, dynamisch und verhandelbar (Langacker 2013, v).

[R]ather than being fixed, the value of linguistic elements are actively negotiated; rather than being static, the meaning of complex expressions emerge and develop in discourse.
(Langacker 2013, 30)

Sprachliche Einheiten spiegeln daher immer auch zentrale Basiserfahrungen von Bewegungen, Wahrnehmungen und Handlungen wider, die Teil eines Gebrauchsmoments sind. Ein **Gebrauchsmoment**, eine aktuelle sprachliche Äußerung in einem bestimmten Situationskontext (Langacker 2007, 425), steht daher in enger Beziehung zur linguistischen **Einheit**, weil diese das Ergebnis allgemeinkognitiver Abstraktions- und Schematisierungsprozesse der einzelnen Gebrauchsmomente ist (Langacker 2007, 424).

Die allgemeinkognitiven Mechanismen, wie die Assoziation, Automatisierung, Schematisierung und Kategorisierung (Langacker 2013, 16ff.), spielen in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik eine bedeutende Rolle, wobei sich die individuellen Sprachbenutzer dieser kognitiven Mechanismen und der distributionellen Evidenzen im Input nicht bewusst sind (Langacker 2009b, 174). Die **Assoziation** ist das Erstellen psychologischer Verbindungen, wie z. B. zwischen einer phonologischen Form und einer Semantik. **Automatisierung** findet bei wiederholter Verwendung oder wiederholtem Vorkommen einer Struktur oder Handlung statt und ist das automatische Wiedergeben oder Ausführen ohne eine bewusste mentale Kontrolle. **Schematisierung** ist das Extrahieren von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Erfahrungen und führt zu Konzepten unterschiedlich hoher Abstraktionsgrade. „A schema is the commonality that emerges from distinct structures when one abstracts away from their points of difference by portraying them with lesser precision and specificity” (Langacker 2002, 4). Die **Kategorisierung** ist die Interpretation von Erfahrung unter Berücksichtigung bestehender Strukturen, wobei eine **Kategorie** ein Set von Elementen ist, die die gleiche Funktion erfüllen. “Categorization is most straightforward when A is **schematic** for B, so that B **elaborates** or **instantiates** A [Hervorhebungen im Original]” (Langacker 2013, 17). Die individuelle Erfahrung kann so mithilfe der allgemeinkognitiven Fähigkeiten bestehende Sprachkategorien festigen oder verändern. Sprachliche Einheiten, ob einzelne Lexeme, sprachliche Muster oder sprachliche Strukturen, werden so z. B. durch den wiederholten Gebrauch zu konventionellen Einheiten verfestigt und als Inventar gespeichert. Durch diesen Prozess der psychologischen **Verfestigung** (entrenchment) erhalten daher auch komplexe Strukturen den Status einer sprachlichen Einheit und werden konventionalisiert (Langacker 2007, 425).

Sprachliche Kategorien enthalten folglich immer spezifische Exemplare und statistische Informationen zu den Einheiten, die bei der Verwendung greifen (Goldberg 2006, 46) und ihre Konventionalisierung und kognitive Verfestigung variiert graduell. Die Aktivierung der Token kann dabei die Natur einer Kategorie beeinflussen (siehe Unterkapitel 2.1.2).

Menschen berücksichtigen demnach statistische Informationen, Gebrauchsinformationen, Kontextinformationen sowie ableitbare und idiosynkratische Informationen bei der Verarbeitung kognitiver Einheiten. Redundante Gebrauchsinformationen werden automatisch registriert und können durch den wiederholten Gebrauch eingeschliffen werden (Bybee 2013, 55), so dass diese scheinbar zu vernachlässigenden Eigenschaften Grundlage für die Bildung neuer Kategorien sein können. Kategorien werden in diesem Zusammenhang häufig auch metaphorisch als **Wolken** (clouds) beschrieben, die durch ähnliche Token repräsentiert werden und die Wahrnehmung neuer Beispiele beeinflussen können.

In an exemplar model, each category is represented in memory by a large cloud of remembered tokens of that category. These memories are organized in a cognitive map, so that memories of highly similar instances are close to each other and memories of dissimilar instances are far apart. The remembered tokens display the range of variation that is exhibited in the physical manifestations of the category. (Pierrehumbert 2001, 140)

Die Verwendung neuer Token in einem **Platzhalter** (slot) eines Konstruktionsschemas kann so z. B. die Produktivität der Konstruktion erhöhen und neue Verwendungskontexte der Token etablieren.

[E]xemplar representation helps us explain many of the dynamic properties of constructions, such as how they arise from other constructions and how they change over time. (Bybee 2013, 68)

Grammatik ist als Konsequenz immer funktional motiviert: „virtually everything is **motivated**, very little is subject to **absolute** predictability [Hervorhebung im Original] (Langacker 2013, 88). Konstruktionen bestehen nicht zwingend in einer anderen Sprache. Stattdessen gibt es idiosynkratische Generalisierungen, die durch das Prinzip der Maximalen Motivation¹⁴ entstanden.

If a construction A is related to construction B formally, then construction A is motivated to the degree that it is related to construction B semantically. Such motivation is maximized. (Goldberg 2006, 218)

Goldberg setzt die Formseite einer Konstruktion also in Bezug zur Bedeutungsseite und vice versa. Sie spezifiziert wie es zu semantischen und formalen Überschneidungen kommt und verdeutlicht dies an unterschiedlichen Bezeichnungen für Kleidungsstücke zur Bedeckung der

¹⁴ Ziem und Lasch klassifizieren drei Quellen der Motivation: die Motivation durch rekurrente körperliche Erfahrungen, wodurch körperliche und damit menschliche Erfahrungen die Natur der Konstruktionen beeinflussen, die Motivation durch Relationen von Konstruktionen untereinander durch Teil-Ganzes-, Metapher-, Instanz- oder Polysemie-Beziehungen sowie die Motivation durch verstehensrelevantes Hintergrundwissen und pragmatische Faktoren (Ziem/Lasch 2013, 200). Hierauf wird später in Unterkapitel 2.2.5.2 Bezug genommen.

Beine und des unteren Rumpfes. Diese sind im Englischen immer durch eine grammatische Pluralität in der Grundform gekennzeichnet, wie beispielsweise *pants*, *shorts*, *stockings*, *khakis* oder *knickers* (Goldberg 2006, 218). Bezeichnungen für Kleidungsstücke, die die Beine nicht separat verdecken, wie *skirt* oder *wrap*, weisen diese grammatische Eigenschaft hingegen nicht auf. Die zweiteilige Struktur ist demnach eine semantische Ähnlichkeit, die anhand der formalen Ähnlichkeit der sprachlichen Zeichen erkennbar wird. Im Deutschen existiert diese kognitiv motivierte Generalisierung nicht. Wie an den Beispielen *Shorts*, *Schlüpfer*, *Khaki* und *Hose* zu sehen ist, haben nicht alle Konstruktionen grundsätzlich eine Pluralität.

2.2.4.2 (Grammatik-)Bedeutung als Konzeptualisierung in der CG

Die Konzeptualisierung hat eine hervorgehobene Bedeutung in der CG, um den dynamischen Status sprachlicher Einheiten und Strukturen zu erklären: „grammar is seen as meaningful and meaning resides in conceptualization or cognitive processing“ (Langacker 2009b, 174). Langacker unterscheidet die Termini *Konzept* und *Konzeptualisierung*. Das Verständnis und die Wahrnehmung der uns umgebenden Welt und die Sprache sind Langackers Vorstellung zufolge nie transparent, weil die individuelle Vorstellungskraft eine vielfältige Varietät von mentalen Räumen (mental spaces) konstruiert (Langacker 2013, 35). Sprache ist aus diesem Grund aktiv, dynamisch, in der Natur konstruiert und dadurch auch immer verhandelbar, neu entstehend sowie sich im Diskurs entwickelnd. Hierfür empfindet Langacker den Begriff *Konzept* als zu statisch (Langacker 2013, 35). Die Konzeptualisierung betrifft neue sowie etablierte Konzepte, wie mentale, sinnliche, motorische und emotionale Erfahrungen, und enthält damit auch physikalische, linguistische, soziale und kulturelle Kontexte (Langacker 2013, 30).

Though it is a mental phenomenon, conceptualization is grounded in physical reality: it consists in activity of the brain, which functions as an integral part of the body, which functions as an integral part of the world. Linguistic meanings are also grounded in social interaction, being negotiated by interlocutors based on mutual assessment of their knowledge, thoughts, and intentions. (Langacker 2013, 4)

Die Bedeutung sprachlicher Zeichen ist nicht gradlinig mit der Welt verbunden und nicht direkt oder automatisch aus objektiven Umständen ableitbar, sondern konzeptualisiert. Goldberg schließt sich dieser Perspektive an, wenn sie z. B. anmerkt, dass Wissen über Sprache Wissen ist und eine Trennung zwischen Weltwissen und sprachlichem Wissen darum immer künstlich ist (Goldberg 2006, 59).

Innerhalb der CG werden fundamentale grammatische Klassen, wie Nomen und Verb, sowie semantische Rollen, wie Subjekt und Objekt, konzeptionell, im Sinne eines Prototyps und eines

allgemeinen Schemas beschrieben:¹⁵ „notions like noun, verb, noun phrase, subject, and object are semantically definable and inherent in symbolic assemblies“ (Langacker 2005, 106). In diesem Punkt unterscheidet sich die CG z. B. von der CCxG und RCxG (Goldberg 2006, 221).

2.2.4.3 Oberflächenstruktur-Generalisierungen in der CCxG

Goldberg erklärt das Kreationspotential natürlicher Sprachen ohne eine Trennung der sprachlichen Einheiten in eine Tiefen- und Oberflächenstruktur (Goldberg 2006, 44). Sie richtet den Fokus auf die Oberflächenstruktur, aus der ohne eine Derivation Generalisierungen erstellt werden können (Goldberg 2006, 22). Am Beispiel verschiedener Argumentstrukturen¹⁶, wie der Kausativkonstruktion (caused-motion construction)¹⁷, veranschaulicht sie, dass schematische Strukturen Konstruktionen sind, die eine eigene Bedeutung tragen und unabhängig von ihren Verben bestehen. Argumentstruktur-Generalisierungen haben demnach eigene Argumentrollen, die mit den thematischen Rollen (Θ-Rollen) korrespondieren (Goldberg 2006, 39). Anhand der Oberflächenstruktur verschiedener Beispielsätze veranschaulicht sie, dass die Semantik einer Äußerung nicht alleine durch das Verb determiniert wird:

- (1) *Mina sent a book to Mel.* (Goldberg 2006, 33)
- (2) *Mina sent a book to Chicago.* (Goldberg 2006, 33)
- (3) *Mina helped Mel into the room.* (Goldberg 2006, 34)
- (4) *Pat sneezed the foam off the cappuccino.* (Goldberg 2006, 73)

Die Beispielsätze (1) und (2) beinhalten das Verb *send* (*senden*), dem Goldberg eine prototypische Kausativbedeutung zuschreibt. Die Argumentrolle der Verben in den Äußerungen (3) und (4) fusioniert mit der Argumentstruktur der Kausativkonstruktion, wodurch neue Gebrauchskontexte der Verben entstehen und die Produktivität der Kausativkonstruktion zunimmt. Die Verben in den Äußerungen (3) und (4) behalten dabei ihre eigene Bedeutung, aber die Gesamtbedeutung der Äußerung wird von der Argumentstruktur abgeleitet.

¹⁵ Langacker greift also trotz der Etablierung einer eigenen Grammatiktheorie auf Konzepte der traditionellen Grammatiktheorien zurück. Er kritisiert die mangelnde Präzision in den Definitionen der Termini und rechtfertigt gleichzeitig die Verwendung durch ihren allgemeinen Bekanntheitsgrad (Langacker 2013, 95).

¹⁶ Die Argumentstruktur ist mit dem Konzept der Valenz eines Verbs vergleichbar und hebt die semantischen Aspekte hervor. Ein Verb bildet in der **Dependenzgrammatik** (Welke 2011), ähnlich wie bei einem Atom, ein zentrales Element, das Valenz-Stellen für Ergänzungen (Argumente) liefert. Diese Argumente werden (wie auch fakultative Adjunkte) durch **Θ-Rollen** klassifiziert. Θ-Rollen sind spezifizierte Aspekte eines Vorgangs, wie z. B. Agens, Patiens, Thema, Rezipient, Experiencer oder Source. Die Θ-Rollen der Argumente werden durch das Verb determiniert. Θ-Rollen der fakultativen Adjunkte werden hingegen nicht vom Verb bestimmt. Auf diese Konzepte greift Goldberg in ihren Analysen zurück.

¹⁷ Goldbergs Bezeichnung der **Caused-Motion Konstruktion** ist auch in der deutschsprachigen Literatur ein etablierter Begriff. Da Goldberg mit dieser Konstruktion Äußerungen meint, mit denen auf eine Semantik referiert, die eine verursachte Bewegung oder einen Transfer Bezug genommen wird, wird in dieser Arbeit die Bezeichnung **Kausativkonstruktion** als Bezeichnung gewählt.

Goldberg resümiert, dass Argumentstrukturen eine direkte Verbindung zwischen einer Oberflächenform und generellen Aspekten der Bedeutungsinterpretation liefern. Das Kreationspotential von Sprachen rührt demnach daher, dass unterschiedlich schematische Konstruktionen offene Platzhalter haben und frei kombiniert werden, solange sie nicht miteinander in Konflikt treten¹⁸ (Goldberg 2009b, 97)¹⁹. Die Platzhalter wurden dabei durch Generalisierungen der Oberflächenstruktur gewonnen und nicht durch Derivation erschlossen, so dass Äußerungen folglich nicht durch die Grammatik, sondern durch die Sprecher generalisiert werden.

Langacker kritisiert an Goldbergs Darstellung die Parallelen zum Bausteinmodell²⁰, weil die Frage nach einer angemessenen Bedeutung eines Verbs in einem Konstruktionsschema fälschlicherweise impliziert, dass Lexeme eine Bedeutung unabhängig von ihren Konstruktionen haben, in denen sie vorkommen (Langacker 2005, 154). Langacker beklagt, dass unter einer gebrauchsbasierten Perspektive die unabhängige Existenz der Konstruktionen von ihren Elementen nicht angenommen werden kann. Konstruktionen repräsentieren vielmehr Abstraktionen der Äußerungen, in denen sie vorkommen und sind untrennbar mit ihnen verbunden (Langacker 2005, 154).

2.2.4.4 Distributionsanalyse als empirische Voraussetzung für theoretische Annahmen in der RCxG

Crofts Kritik an alternativen Grammatiktheorien basiert vor allem auf deren methodische Vorgehensweisen. Er bemängelt insbesondere die introspektive Analyse sprachlicher Strukturen und favorisiert eine empirische Kontrolle theoretischer Annahmen sowie die Orientierung der Annahmen an den empirischen Daten und nicht umgekehrt. Für ihn ist die Distributionsanalyse²¹ deshalb die einzige zulässige Methode für eine syntaktische Argumentation und die Festlegung von möglichen grammatischen Kategorien und Beziehungen (Croft 2001, 10).

¹⁸ Zwei Prinzipien regeln die Bedingung „solange sie nicht miteinander in Konflikt treten“: das semantische Kohärenzprinzip und das Korrespondenzprinzip (Goldberg 2006, 40). Das **semantische Kohärenzprinzip** basiert auf generellen Kategorisierungsprozessen und legt fest, dass die Partizipantenrolle des Verbs und die Argumentrolle der Konstruktion semantisch kompatibel sein müssen. Das **Korrespondenzprinzip** besagt, dass jede Partizipantenrolle, die lexikalisch profiliert und ausgedrückt wurde, mit einer profilierten Argumentrolle der Konstruktion verschmelzen muss.

¹⁹ Bod kritisiert, dass Goldberg nicht weiter darstellt, wie mehrere Konstruktionen kombiniert werden können und bemängelt das generelle Fehlen von genauen Definitionen und präzisen Modellen in der Konstruktionsgrammatik (Bod 2009a, 130-131). Auch Croft kritisiert dies als eine zu offene Definition und fordert eine konkretere Abgrenzung bei der Kombination von Konstruktionen (Croft 2009, 130).

²⁰ Im **Bausteinmodell (building block model)** wird Grammatik als Zusammensetzung kleinerer Minimalementen (Morpheme oder Wörter) betrachtet, die zu grammatischen Kategorien gehören (Croft 2013, 214).

²¹ Die **Distributionsanalyse** wird vorrangig im amerikanischen Strukturalismus verwendet. Hierbei wird die Distribution (Verteilung) sprachlicher Elemente in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Umgebung erhoben und syntaktische Kategorien über das Auftreten und Nicht-Auftreten ihrer Elemente in verschiedenen Äußerungstypen bzw. Konstruktionen festgelegt (Croft 2001, 11).

Syntaktische Rollen und Kategorien sind daher der RCxG entsprechend nur dann universell, wenn ihre Distribution in allen Sprachen vorgefunden wird.

Croft weist in diesem Zusammenhang auf verschiedene Probleme einer Definition syntaktischer Beziehungen und Wortarten hin. Erstens kommt es sprachübergreifend zu deutlichen Unterschieden in der Distribution, wofür er Exemplifikationen anführt (Croft 2001, 29). Das Japanische verwendet z. B. keine Flexionsmorpheme und eine australische Ursprache kennt die meisten Kriterien für die Subjekt-Objekt-Unterscheidung nicht, wie sie im Englischen und Deutschen existieren (Croft 2001, 29). Zweitens kommt es auch innerhalb einzelner Sprache zu einer variierenden Distribution syntaktischer Kategorien (Croft 2001, 30).

However, mismatches in distributional patterns are pervasive in all human languages, a fact that is evident in any crosslinguistic comparison and in any significantly detailed analysis of a single language. (Croft 2013, 216)

Croft bemängelt drittens den Versuch, das Bausteinmodell durch eine Distributionsanalyse zu bestätigen. Er distanziert sich wie Langacker von diesem Grammatikmodell (Croft 2013, 214; Langacker 2013, 41). Die Distributionsanalyse wird im Bausteinmodell verwendet, um die grammatischen Kategorien, die Bausteine, und die dazugehörigen Einheiten zu identifizieren, die Teil der mentalen Repräsentation des grammatischen Wissens eines Sprechers sind. Croft kritisiert diese Vorgehensweise und postuliert wie Langacker, dass grammatische Kategorien nicht unabhängig von den Konstruktionen, denen sie zugehören, bestimmt werden können (Croft 2001, 218; Langacker 2005, 154). Eine Sprache lässt sich Croft zufolge nicht auf kleinere und diskrete Bestandteile reduzieren, vielmehr stellen komplexere Einheiten, Konstruktionen, die Bausteine einer Sprache dar (Croft 2013, 218). Croft moniert viertens den methodischen Opportunismus vieler Forschungsarbeiten, wenn Unterschiede einfach übersehen und nur bestätigende Beispiele der Distributionsanalyse berücksichtigt werden (Lumper) (Croft 2001, 75), oder wenn Generalisierungen unberücksichtigt bleiben (Splitter) (Croft 2001, 78). Ein solches Vorgehen bezeichnet er als gewissenlos, prinzipienlos und unwissenschaftlich (Croft 2001, 41). Er fordert, dass die empirischen Belege der sprachübergreifenden und sprachinternen Variationen syntaktischer Kategorien, grammatischer Rollen und grundlegender syntaktischer Phänomene im Gerüst einer Grammatiktheorie im Fokus stehen müssen. Goldberg schließt sich dieser Forderung an und schreibt der Konstruktionsgrammatik das Potential zu, das **Lumper-Splitter-Dilemma** zu lösen (Goldberg 2006, 45).

Dennoch ist Crofts Ansatz radikaler, als Goldbergs oder Langackers Annahmen, wenn er aus der methodischen Vorgehensweise schließt, dass die Teil-Ganzes-Beziehung einer Konstruktion und ihre grammatischen Rollen die einzige universal-strukturelle Relation ist. Die RCxG verzichtet aus diesem Grund auf ein ausführliches Symbolsystem für die Darstellung syntaktischer Strukturen. Das Radikale an Crofts Ausrichtung ist also zum einen die rigorose Berücksichtigung der Distributionsanalyse und zum anderen der daraus für ihn resultierende vollständige Verzicht auf syntaktische Relationen und Wortarten als abstrakte Kategorien, wie

sie bei Langacker und Goldberg angenommen werden. Croft betrachtet diese nur noch als integralen Bestandteil von Konstruktionen (Ziem/Lasch 2013, 44) und reizt damit die nicht-reduktionistische Ausrichtung maximal aus.

2.2.5 Konzepte und Modelle der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik

Alle Ansätze der Konstruktionsgrammatik betrachten Konstruktionen als das einheitliche Repräsentationsformat sprachlichen Verhaltens. Lexikalische Elemente und grammatische Strukturen werden als Zeichen verstanden, die auf einem Kontinuum angeordnet sind und als strukturiertes Inventar von Konstruktionen das Sprachverhalten organisieren. Aus diesen Annahmen entstanden die Konzepte eines *Lexikon-Grammatikkontinuums* sowie eines *Konstruktikons*, welche in den folgenden Unterkapiteln 2.2.4.1 bis 2.2.5.2 erläutert werden.

2.2.5.1 Lexikon-Grammatikkontinuum

Innerhalb der Konstruktionsgrammatik werden lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen nicht mehr als selbstständige und präzise voneinander abgrenzbare Einheiten betrachtet, sondern als ein Kontinuum sprachlicher Zeichen²².

[L]exicon and grammar form a gradation consisting solely in assemblies of symbolic structures. An immediate consequence of this position is that all constructs validly posited for grammatical description [...] must in some way be meaningful. (Langacker 2008, 5)

Lexikalische Elemente und grammatische Strukturen haben daher denselben Status bedeutungsvoller Einheiten einer Sprache, sind symbolischer Natur und folgen denselben Formmechanismen:

Die Annahme eines Kontinuums zwischen Lexikon und Grammatik hat weitreichende Folgen: Beide – Lexikon und Grammatik – gehorchen denselben Formationsmechanismen, beide haben denselben (ontologischen) Status und beide bilden eine untrennbare Einheit. Grammatische wie lexikalische Einheiten werden als sprachliche Zeichen behandelt [...]. (Ziem/Lasch 2013, 90)

Fünf Argumente sprechen für die Existenz eines Lexikon-Grammatikkontinuums. Erstens werden sowohl lexikalische als auch syntaktische Strukturen durch kognitive Mechanismen in der sozialen Interaktion erworben und weisen eine idiosynkratische Struktur auf (Broccias 2012, 736). Zweitens bestehen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Formmechanismen. Syntaktische Strukturen und lexikalische Einheiten können z. B. polysem sein oder metaphorische Eigenschaften tragen (Broccias 2012, 736ff.). Sowohl lexikalische Elemente als auch syntaktische Strukturen bilden außerdem taxonomische Hierarchien und können systematische Verbindungen zu anderen Konstruktionen haben (Broccias 2012, 737). Drittens existieren

²² Das Lexikon-Grammatikkontinuum ist zwar ein fester Bestandteil des Konstruktionsverständnisses, viele Arbeiten implizieren dennoch eine Trennung von Syntax und Lexikon (Boas 2008; 2010).

komplexe Äußerungen, die nicht eindeutig als lexikalische Einheit oder syntaktische Struktur klassifiziert werden können, wie beispielsweise Idiome, die eine eingeschränkte Produktivität durch ein oder mehrere schematische Platzhalter haben, aber auch fixierte lexikalische Elemente enthalten (Broccias 2012, 736). Auch Modalverben sind nicht zweifelsfrei dem Lexikon oder der Grammatik zuzuordnen, weil ihre Funktion durchaus grammatikalisiert ist, aber ihre Formseite dennoch durch fixierte lexikalische Elemente gekennzeichnet ist (Knobloch 2000a, 30; Diwald 1997). Die Zugehörigkeit der sprachlichen Einheiten zu einem lexikalischen oder grammatischen Pol ist daher häufig gradueller Natur. Ein viertes Argument für die Kontinuität zwischen Lexikon und Grammatik ist, dass die Bedeutung von Lexemen häufig nicht unabhängig von den Konstruktionsschemata, in denen sie vorkommen, bestimmt werden kann (Langacker 2008, 240; Goldberg 2006; 39ff.). Fünftens wird beobachtet, dass z. B. einige konventionalisierte komplexe Sequenzen mit der Zeit eigene pragmatische Implikationen entwickeln und ihre Position auf dem Kontinuum verändern (Bybee 2013, 51). Dies ist zumeist nur eine graduelle und allmähliche Annäherung an andere Kategorien und entspricht keinem plötzlichen Wechsel von z. B. lexikalischen Elementen hin zu grammatischen Strukturen.

Konstruktionen gehorchen den gleichen Formationsregeln (Ziem 2014, 19) und zeigen Unterschiede hinsichtlich ihres **Komplexitätsgrades** der Ausdrucksseite sowie des **Abstraktionsgrades** bzw. der **Spezifizität** der Inhaltsseite (Goldberg 2006, 5ff.). Auf dem lexikalischen Pol des Kontinuums befinden sich feste Form-Bedeutungspaare, die durch einen geringeren Komplexitätsgrad, eine größere Spezifität und eine geringere Schematizität gekennzeichnet sind. Konstruktionen auf dem gegenüberliegenden grammatischen Pol des Kontinuums sind dagegen abstrakte und durch eine größere Komplexität, eine geringere Spezifität und einen höheren Grad an Schematizität und Produktivität gekennzeichnet.

Langacker vergleicht die Spezifität mit der Restriktion eines Netzes, das entweder kleine Öffnung enthält und nur wenige und spezifische Instanziierungen zulässt oder größere Öffnungen hat und somit allgemeinere Instanziierungen erlaubt (Langacker 1987, 133). Grammatische Strukturen werden so nicht als Regeln, sondern als durch den Prozess der Schematisierung gewonnene Muster betrachtet (Broccias 2013, 193), die als Schablone für den Umgang und die Kategorisierung neuer Erfahrungen dienen. Sie unterscheiden sich metaphorisch gesprochen von lexikalischen Elementen durch größere Netzöffnungen, die allgemeinere Instanziierungen zulassen. Dennoch werden auch lexikalische Elemente immer schematisch abstrahiert und variieren folglich in ihrer Schematizität. Ausdrücke der Basisebene (Kleiber 1998, 55ff.), wie *Baum* oder *Katze*, sind z. B. schematischer als die Lexeme *Kastanie* oder *Abessinier*.

2.2.5.2 Konstruktikon: Organisation der Konstruktionen

Die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik erhebt den Anspruch, ein psychologisch realistisches Sprach- und Grammatikmodell zu sein und den Umstand zu berücksichtigen, dass

Einheiten des sprachlichen Wissens auf allen Ebenen der sprachlichen Organisation miteinander interagieren (Ziem 2014, 15). Konstruktionen sind diesem Verständnis nach nicht voneinander isoliert, sondern stehen in systematischer Beziehung zueinander (Ziem 2014, 16), und das linguistische Wissen wird als ein strukturiertes Inventar dieser konventionellen linguistischen Einheiten verstanden (Langacker 2013, 221).

Die Organisation des Sprachverhaltens bzw. die Strukturierung der Konstruktionen werden mithilfe des Konzepts des **Konstruktikons** erfasst. Der Terminus *Konstruktikon* ist eine Kontamination von *Lexikon* und *Konstruktion* (Ziem/Lasch 2013, 95) und wird als ein taxonomisches Netzwerk beschrieben, in dem Konstruktionen unterschiedlicher Hierarchie miteinander verbunden sind.

Im **Konstruktikon** bilden grammatische Konstruktionen und lexikalische Elemente eine Einheit [Hervorhebung durch den Verfasser]. Insofern das Konstruktikon [...] die Trennung von Lexikon und Grammatik aufhebt, lässt es sich näher bestimmen als ein taxonomisch strukturiertes Netzwerk form- und inhaltsseitig miteinander verbundener Konstruktionen, die sowohl hinsichtlich ihres Grades an Schematizität als auch hinsichtlich ihrer syntagmatischen Komplexität variieren. Insgesamt repräsentiert das Konstruktikon (Ausschnitte vom) Sprachwissen einer Kommunikationsgemeinschaft zu einer bestimmten Zeit. (Ziem 2014, 23)

Bei der Modellierung des Konstruktikons bestehen zwischen unifikationsbasierten und gebrauchsbasierten Ansätzen der Konstruktionsgrammatik deutliche Unterschiede hinsichtlich der Frage, welche Informationen im Konstruktikon enthalten sind, welche Vererbungsbeziehungen zwischen den Konstruktionen vorhanden sind und welche Restriktions- und Lizenzierungsmechanismen bestehen, um Äußerungen in einer Sprachgemeinschaft als konventionell zu verorten. Es existieren zwei gebrauchsbasierte Modelle, das mehrfache Vererbungsmodell sowie das damit verwandte Kategorisierungsnetzwerkmodell.

Die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik spricht sich ausdrücklich für Redundanzen in einem Konstruktikon sowie für die grundsätzliche Möglichkeit mehrfacher und gleichzeitiger Vererbung von Informationen aus. Das Inventar der Einheiten ist netzwerkartig verbunden und nicht voneinander abgegrenzt strukturiert, sodass es zu Überlappungen, gegenseitigen Aktivierungen, Kategorisierungen und unterschiedlichen Ebenen der Einheiten kommt (Langacker 2007, 424). Eine Wissenseinheit kann so gleichzeitig Informationen der Form- und/oder Inhaltsseite mehrerer übergeordneter Konstruktionen erben, weshalb vom **mehrfachen Vererbungsmodell** (multiple-inheritance model) gesprochen wird (Ziem 2014, 25). Es werden zudem interaktionale sowie kognitive Faktoren einbezogen.

Das **multiple-inheritance-Modell** erhebt den Anspruch, psychologisch realistisch das Sprachwissen repräsentieren zu können [Hervorhebung im Original]. Bei der Modellierung werden Faktoren wie Frequenzeffekte, kognitive Motivation [...] sowie auf Prototypen basierende Kategorisierungsleistungen berücksichtigt. (Ziem 2014, 25)

Durch die Frequenz, die kognitive Verfestigung, die Produktivität und die kognitive Motivation werden die Konstruktionen durch außersprachliche Erfahrung geformt (Ziem 2014, 22ff.). Ihre Kategorien sind daher prototypisch strukturiert und weisen unscharfe Ränder auf.

In der CG werden grammatische Regeln, Restriktionen und lexikalische Einheiten in Form von Schemata dargestellt und so die direkte Beziehung zwischen der Struktur einer Sprache und ihrem Gebrauch berücksichtigt (Langacker 2013, 221). Die Einheiten des strukturierten Inventars sind durch Beziehungen der Kategorisierung miteinander verbunden und formen ein Netzwerk von Knoten unterschiedlicher Größe und Art.

Die wichtigsten Strukturierungsmechanismen des Netzwerks überschneiden sich mit denen des mehrfachen Vererbungsmodells. Es sind die kognitive Verfestigung, die Elaboration und die Extension (Langacker 2013, 216ff.). Langacker nimmt ein **schwaches Kompositionalitätsprinzip** an und ein starkes **Prinzip der Verfestigung** (Ziem 2014, 28). Sobald sich die formale und/oder semantische Seite einer sprachlichen Einheit verfestigt, bildet sie einen Knotenpunkt im Konstruktikon (Ziem 2014, 28). Die Relation von einer einzelnen Erfahrung bzw. einer Instanz zum Schema wird durch die **Instanziierung** beschrieben (Langacker 2013, 216). „[U]nits are connected by relationships of categorization, both elaboration and extension. They can thus form networks of any size [...] (Langacker 2013, 222). Wenn eine Instanz mit der Spezifizierung des Schemas übereinstimmt, ist sie eine vollkommene Exemplifizierung und **elaboriert** die Konstruktion. Sind Abweichungen zur Kategorie bzw. zum Schema bei einer Instanz vorhanden, handelt es sich um eine **Extension** und das Konstruktionsschema wird erweitert.

Die Beurteilung, ob eine Äußerung grammatisch konventionell ist, basiert in der CCxG auf einer Vielzahl von Kategorisierungsbeziehungen und nicht wie bei Goldberg auf Verbindungen (links). Eine Äußerung wird als konventionell bewertet, wenn ihre Beziehung zu einem Schema elaboriert ist (Langacker 2013, 228). Diese **Schemaselektion** erfolgt, wenn eine bestimmte Instanz eine Vielzahl von Einheiten aktiviert, die alle das Potential haben, sie zu charakterisieren und sich dann ein Konstruktionsschemata gegenüber den anderen durchsetzt.

The potential categorizing structures compete for the privilege of serving in this capacity. Most likely they are mutually inhibitory, so as one becomes more highly activated it tends to suppress the others. Eventually [...] one member wins the competition, achieving the high level of activation at the expense of all its rivals. It then serves to categorize [a particular target] [...]. (Langacker 2013, 229-230)

Der Grad der kognitiven Verfestigung, das kontextuelle Priming und die Überlappung von Eigenschaften der Instanz mit Eigenschaften der Kategorie sind drei Faktoren, die die Schemaselektion beeinflussen (Langacker 2013, 231). Eingeschliffene und folglich frequente Konstruktionen haben grundsätzlich eine höhere Aktivierungsenergie. Durch das kontextuelle Priming ist es möglich, dass Schemata aktiviert werden, die weniger typisch für die Instanz sind und andere Schemata unterdrücken (Langacker 2013, 230). Umgekehrt wird eine Erfahrung als

unkonventionell betrachtet, wenn sie von der Einheit, die das Konstruktionsschema normalerweise evoziert, abweicht. Langacker betont, dass sein Konzept eines Konstruktikons für die Beurteilung der Wohlgeformtheit einer Äußerung flexibel und dynamisch ist und gleichzeitig robuste Limitierungen in einer Sprache erklären kann, weil kognitive Faktoren und neuronale Aktivierungslevel berücksichtigt werden (Langacker 2013, 231).

2.3 Konstruktionsgrammatik in der Erstspracherwerbsforschung

Die Beschreibung und Analyse des Erstspracherwerbs gehört mittlerweile zu den größten linguistischen Anwendungsfeldern der Konstruktionsgrammatik, wobei die überwiegenden Arbeiten eine gebrauchsbasierte Ausrichtung verfolgen und sich von nativistischen Erklärungsansätzen des kindlichen Kompetenzerwerbs explizit distanzieren (Tomasello 2003a, 17). Die Konstruktionsgrammatik geht dennoch von sprachübergreifenden und angeborenen Universalien aus, die jedoch nicht mehr formbezogen sind, sondern allgemeinkognitive Fähigkeiten umfassen.

Of course there are language universals. It is just that they are not universals of form [...] but rather they are universals of communication and cognition and human psychology.
(Tomasello 2003a, 18)

Die Annahme der Konstruktionsgrammatik ist demnach, dass Verarbeitungskapazitäten und starke Lernmechanismen die Sprecher befähigen die Sprachkompetenzen erfolgreich zu erwerben, vorausgesetzt sie nehmen an der sprachlichen und kulturellen Interaktion teil (Gentner 2003, 196). In Unterkapitel 2.3.1 werden zunächst die internen Voraussetzungen für den Erstspracherwerbsprozess behandelt, unter denen die sozial- und allgemeinkognitiven Fähigkeiten von sprachlernenden Kindern zusammengefasst wurden. Dieser Teil der konstruktionsgrammatischen Erstspracherwerbsforschung ist insbesondere von Tomasello geprägt (Tomasello 2003a; 2009a; 2009b). In Unterkapitel 2.3.2 werden die externen Voraussetzungen für den Erwerbsprozess dargestellt, mit denen z. B. die Eigenheiten der sozialen Interaktion, die Beschaffenheit des sprachlichen Inputs oder auch die Natur der sprachlichen Zeichen berücksichtigt werden.

Der Erwerbsprozess ist als Folge dieser internen und externen Voraussetzungen durch eine inkrementelle Erwerbsdynamik gekennzeichnet. In dem Unterkapitel 2.3.3 sind die konstruktionsgrammatischen Forschungsarbeiten zu den Entwicklungsschritten und Prozessen im Erstspracherwerb aufgeführt. Auch wenn die chronologische Auflistung dieser Entwicklungsschritte eine feste Erwerbsreihenfolge suggeriert, überschneiden sich die verschiedenen Entwicklungsphasen und greifen ineinander über.

2.3.1 Interne Voraussetzungen für den Erwerbsprozess

2.3.1.1 Sozialkognitive Fähigkeiten

Die wesentliche Voraussetzung, eine Sprache zu lernen, sieht Tomasello in der Fähigkeit des **sozialen Lernens**:

For social species such as humans and other mammals, an especially important form of learning is social learning. Observing the activities of others and learning about the world from or through them enables individuals to acquire information with less effort and risk than if they were forced to learn on their own. (Tomasello 2004, 51)

Was den Menschen von anderen sozial interagierenden Säugetieren unterscheidet, ist eine spezielle Art des sozialen Lernens, das **kulturelle Lernen**. Sprachübergreifend wird beobachtet, dass Kinder ab ca. 01;00 beginnen, symbolisch mit ihrer Umgebung zu kommunizieren (Tomasello 2003a; 2006b; 2009b). Babys beginnen kurz zuvor mit ungefähr neun bis zwölf Monaten zunehmend zuverlässig den Blicken der Personen in ihrer Umgebung zu folgen und richten ihre Aufmerksamkeit bewusst auf auffällige Geräusche der Interaktionspartner. Kommunikationspartner werden so als soziale Referenzpunkte mit einer zugeschriebenen Intention wahrgenommen (Tomasello 2003a, 21; 2000b 64).

The ability of individuals to imagine themselves in the 'mental shoes' of other people, to understand conspecifics as beings like themselves who have intentional and mental lives like themselves, enables these types of cultural learning. (Tomasello 2004, 52)

Babys richten ihre Aufmerksamkeit folglich gemeinsam mit ihren Kommunikationspartnern auf Objekte (joint attention). Diese Fähigkeit der **gemeinsamen Aufmerksamkeit** ist eine notwendige funktionale Dimension für den Spracherwerb (Tomasello 2003a, 28; 2006b, 7; 2009a, 70), um ein symbolisches Verständnis zu entwickeln. Denn Kinder nehmen sich nun, ab neun bis zwölf Monaten, als Teil einer triadischen Interaktion wahr, indem sie ein koordiniertes Verhalten zwischen einem Objekt bzw. einer Handlung, einer anderen Person und sich selber als Interaktionspartner realisieren (Tomasello 2003a, 21; 2000b, 64; Akhtar/Tomasello 2000, 125). Sie erkennen hierbei, dass andere Personen ebenfalls **intentionale Handlungsakteure** (intentional agents) sind und zielgerichtete Handlungen verfolgen.

Intentional agents are animate beings who have goals and who make active choices among behavioral means for attaining those goals, including active choices about what to pay attention to in pursuit of them. (Tomasello 2003a, 21)

Die wichtige Bedeutung dieses Entwicklungsschritts ist Tomasello zufolge, dass Kinder nicht nur erkennen, dass andere Personen Handlungen intentional durchführen, sondern dass diese durch kommunikative Handlungen beabsichtigen, die Aufmerksamkeit ihrer Kommunikationsakteure zu beeinflussen (Tomasello 2000b, 64). Innerhalb der triadischen Interaktion verfolgen Kleinkinder nun Zeigegesten der Kommunikationspartner mit ihrem Blick. Sie verwenden zudem selber Zeigegesten, um die Aufmerksamkeit anderer zu lenken, wie in experimentellen Studien beobachtet wird (Behne et al. 2012).

Diese **Intentionszuschreibung** (intention reading) ist eine Voraussetzung für weitere fundamentale Fähigkeiten und für den Erwerb symbolischer Zeichen. Es werden erste gemeinsame **Handlungsrahmen** (joint attentional frame) einer **gemeinsamen Aktivität** erstellt, was mit Clarks Konzept des gemeinsamen Hintergrunds (Common Ground) vergleichbar ist (Clark 1996). In einem Handlungsrahmen sind verschiedene Handlungen und Objekte enthalten, die ein Kind und seine Bezugsperson zusammen erfahren (Tomasello 2003a, 22). Die sprachlichen Einheiten werden in diesem Handlungsrahmen zunehmend als Intentionslenkung wahrgenommen.

The basic point is that joint attentional frames are defined intentionally, that is, they gain their identity and coherence from the child's and the adult's understanding of 'what we are doing' in terms of the goal-directed activities in which we are engaged. (Tomasello 2003a, 22)

Das Kind muss aber nicht nur das Verhalten der anderen Personen als zielführend erkennen und imitieren. Sprachlernende Kinder müssen ferner eine **Imitation durch Rollentausch** (reversal imitation)²³ leisten, bei der nicht nur ein kommunikatives Symbol imitiert, sondern auch die Funktion aus der Perspektive des Sprechers verstanden und dementsprechend verwendet wird (Tomasello 2003a, 27). „The result of this process of role reversal imitation is a linguistic symbol: a communicative device understood intersubjectively from both sides of the interaction” (Tomasello 2003a, 27). Tomasello betont hierdurch, dass er unter *Imitation* nicht die wortgetreue Wiederholung ohne eine Funktionszuweisung versteht.

2.3.1.2 Allgemeinkognitive Fähigkeiten

Entgegen der nativistischen Annahme, dass Kinder über ein angeborenes sprachliches Wissen verfügen, betrachten Vertreter der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik das Gegenteil als einen evolutionären Vorteil (Gentner 2003, 227). Ein Organismus verfügt daher über höhere adaptive Fertigkeiten und bessere Generalisierungsfähigkeiten, wenn keine angeborenen Strukturen die Flexibilität beim Erwerb (neuer) Strukturen behindern und die Aufmerksamkeit gegenüber bestehenden Mustern vermindern (Gentner 2003, 198). Wegen des limitierten Gedächtnisses können sich sprachlernende Kinder deshalb besser auf die Beziehung zwischen sprachlichen Einheiten ihre Muttersprache konzentrieren (Clark 2003, 113). Diese Annahme wird als **Starting-Small-Hypothese** zusammengefasst (Elman 1993). Elman zeigt über die konnektionistische Herangehensweise²⁴, dass komplexe syntaktische Strukturen nicht erlernt werden, wenn erwachsenenähnliche Fähigkeiten bestehen und stattdessen erfolgreich erworben werden, wenn die Netzwerke nur ein limitierte Repräsentationen haben (Elman 1993, 96ff.).

²³ Die Imitation durch Rollentausch gibt auch einen Anhaltspunkt, warum autistische Kinder häufig erst wesentlich später mit dem Erwerb ihrer Muttersprache beginnen, weil sie gewöhnlich Defizite beim Imitationslernen und beim Teilen der gemeinsamen Aufmerksamkeit zeigen (Colombi et al. 2009, 160).

²⁴ **Konnektionistische Herangehensweisen** nehmen im Rahmen der Erstspracherwerbsanalyse zu. Elman et al. (1996), Cancho und Solé (2001), Altmann (2002), Li et al. (2004), Elman (2005), Freudenthal et al. (2007), Li et al. (2007) und Beckage et al. (2011) verwenden beispielsweise neuronale Netzwerkarchitekturen zur Modellierung der Lernprozesse: „Artificial neural network models - also called connectionist models especially when used in psychology - are computer models whose functionality is loosely inspired by neurons in the brain” (Westermann et al. 2009, 414).

Innerhalb der **Netzwerke** befinden sich Knoten, sogenannte Einheiten, welche die Neuronen modellieren, und die durch sprachliche Erfahrung aktiviert werden. Sie können ihrerseits weitere Knoten aktivieren, so dass eine Aktivierungsenergie durch das gesamte Netzwerk fließt (Westermann et al. 2009, 414). Das Besondere an dieser Modellierung ist, dass die Netzwerkarchitektur nur einer sprachlichen Umgebung ohne Berücksichtigung expliziter grammatischer Regeln ausgesetzt wird, gegenüber distributionellen Eigenschaften im Input sensibel ist und Erinnerungen und Prozesse nicht voneinander getrennt werden (Westermann et al. 2009, 413ff.).

Um die grammatische Dimension einer Sprache zu erwerben, müssen Kinder sprachliche Muster also erkennen (pattern finding), durch statistisches bzw. distributionelles Lernen miteinander vergleichen, Kategorien und Schemata abstrahieren und Inferenzen durch Analogien erstellen (Behrens 2009d, 397; Tomasello 2006b, 8; 2007, 9; Bybee/Beckner 2010, 830; Ibbotson 2011, 333).

Die diskriminatorische Fähigkeit der **Mustererkennung** ist demnach eine erste Voraussetzung für das Erstellen von Kategorien bzw. von Konstruktionen (Tomasello 2009a, 70). Das sprachlernende Kind muss den verschiedenen akustischen Mustern unterschiedliche Referenten, Beziehungen und Handlungen zuweisen (Tomasello 2003a, 30). Es erfolgt also eine **Funktionszuweisungsprozedur** (blame assignment procedure), bei der die funktionale Rolle der Konstituenten in der Gesamtäußerung ermittelt wird (Tomasello 2007, 10). Langacker bezeichnet diesen Prozess als **Symbolisierung** und definiert ihn als Assoziation eines Konzepts mit einem akustischen Signal oder einer Geste (Langacker 2002, 5). Zuvor muss jedoch die Funktion einer sprachlichen Einheit in einer Äußerung durch den Prozess der **Segmentierung der Kommunikationsintentionen** erkannt werden (Tomasello 2003a, 310). Hierbei ist nicht zwingend notwendig, dass sprachlernende Kinder die vollständige Form und Funktion der sprachlichen Zeichen segmentieren, um Äußerungen zu verstehen, ihre Intentionen zu kommunizieren oder die Aufmerksamkeit anderer Akteure zu lenken.

That is why children learn words. That is, children do not try to learn words directly; they try to comprehend utterances and in doing so they often must comprehend a word in the sense of determining the functional role it is playing in the utterance – and they see commonalities in this functional role across utterances. (Tomasello 2009a, 74)

Die konstruktionsgrammatische Basiseinheit der linguistischen Analyse im Erstspracherwerb ist daher nicht das Wort oder der Satz, sondern die **Äußerung**. Dies ist eine linguistische Handlung, in der eine Person eine kommunikative Intention mit einer bestimmten Intonation gegenüber einer anderen Person in einem speziellen kommunikativen Kontext formuliert (Tomasello 2000b, 63).

An utterance is the smallest unit in which a person expresses a complete communicative intention – that is, an intention that another person attend to something within the joint attentional frame and so do something as a result – and it thus corresponds to prelinguistic communicative acts such as pointing. Like an act of pointing, an utterance is used to both direct a recipient's attention to something referentially, and also to express a communicative motive [...]. (Tomasello 2009a, 72)

Sprachlernende Kinder greifen auf die Abstraktionseinheit der Äußerungen in ihrer situativen Gebundenheit zurück. Sie versuchen unter diesen Bedingungen die phonologische Form mit der kommunikativen Intention der Gesamtäußerung und ihrer Komponenten zu verstehen (Tomasello 2002, 309; Behrens 2011d, 375). Der Bedeutungsgehalt von Äußerungen und die kognitive Verankerung von Konstruktionen im kindlichen Verständnis werden von Tomasello mithilfe von **Szenen** beschrieben. Dies kann mit dem Konzept des Gebrauchsmoments

verglichen werden: „A scene is a coherent conceptual package that contains an event or state of affairs along with one or more participants [...]” (Tomasello 2007, 4). Ein sprachlernendes Kind hat demnach bei der Produktion einer Äußerung einen bestimmten Moment vor Augen und kann verschiedene kommunikative Ziele mit den gleichen holophrastischen Äußerungseinheiten durch eine variierende Intonation ausdrücken. Die Äußerung *Papa weg* kann so vielfältige Bedeutungen haben, wie z. B. dass Papa weggehen soll, etwas wegnehmen soll oder dass Papa nicht anwesend ist.

Behrens (2005; 2006), Knobloch (2007; 2009), Bannard und Matthews (2008), Roy et al. (2009) und Roy (2010; 2013) beobachten in diesem Zusammenhang eine enge Verzahnung der Äußerungen von Kindern mit den Äußerungen von Erwachsenen und zeigen, wie aufmerksam Kinder gegenüber Einheiten und Mustern in ihrer Umgebungssprache sind. Kinder scheinen zudem bereits sehr früh und bevor sie überhaupt die ersten Äußerungen produzieren auditive und akustische Muster in Form von Silben und Wörtern im Input zu erkennen (Kellman/Arterberry 2006; Cohen/Cashon 2006; Clark 2015).

Mit der kognitiven Fähigkeit des **statistischen Lernens** werden schließlich Schemata und Kategorien erstellt, elaboriert oder verändert. “One promising language acquisition mechanism is statistical learning, the process of detecting structure in the environment by tracking patterns in the input” (Estes 2012, 621). Dieser Prozess ist so eng mit der Mustererkennung verbunden, dass er häufig nicht als separater Prozess abgegrenzt wird. Sprachlerner sind durch die kognitiven Mechanismen des statistischen Lernen und der Mustererkennung befähigt, die Strukturen und Regularitäten im Äußerungsfluss wahrzunehmen, zu segmentieren und Form-funktionsverknüpfungen zu erstellen. Hierdurch werden erste syntaktische Strukturen generalisiert und Muster über einfache Wahrscheinlichkeiten hinweg erkannt (Estes 2012, 621ff.). Die Sensibilisierung gegenüber der Auftretenswahrscheinlichkeit sprachlicher Einheiten im Input verhindert dabei eine Überforderung durch das distributionelle Lernen (Estes 2012, 625).

Die Mustererkennung und das statistische Lernen führen zu **Generalisierungsprozessen**²⁵, indem Kinder zunächst über den kognitiven Prozess der **Schematisierung** erste Schemata in Form von Pivot-Schemata und lexemgebundenen Konstruktionen erstellen. Die gewonnenen Schematisierungen gleichen in ihrer Form den verwendeten Konstruktionen erwachsener Sprecher, sind aber wesentlich lokaler, itemgebundener und weniger schematisch (Tomasello 2000b, 67). In einem späteren Entwicklungsschritt werden durch **Analogiebildungen** syntagmatische Beziehungen ausgebildet, indem die funktionale Beziehung der Komponenten einer komplexen Konstruktion ermittelt und übertragen wird (Tomasello 2006a, 287). Mithilfe der

²⁵ **Generalisierung** bezeichnet den Vorgang, bei dem übergeordnete Kategorien durch Abstraktionen von Instanzen gebildet werden und neue Instanzen die Kategorien laufend elaborieren, bestätigen oder erweitern können (Tuggy 2007, 94). Die Generalisierung kann als Hyperonym von Schematisierung und Analogie sowie der Bildung von Mustern, Regeln oder Schablonen betrachtet werden (Tuggy 2007, 94).

funktionalen Distributionsanalyse werden schließlich paradigmatische Kategorien wie Nomen und Verben und zunehmend komplexe Konstruktionen, wie Komplementsätze, Ergänzungssätze oder Relativsätze, erworben (Tomasello 2006a, 283ff.).

In diesem Zusammenhang werden zwei allgemeine Lernstrategien unterschieden, die in allen Phasen des Erstspracherwerbsprozesses relevant sind und die alle Kinder als Lernstrategie anwenden (Clark 2015, 28). Dies sind induktive Prozesse (bottom up) und deduktive, regelbasierte Prozesse (top down) (Behrens 2009c, 435).

[R]esearchers agree that children's utterances are constructed in a variety of ways of which rote-learning forms one end of the continuum and the generation of utterances from abstract categories and rules forms the other, with a variety of semi-formulaic patterns lying somewhere in between. (Lieven et al. 2003, 334-335)

Induktive Prozesse basieren auf den kognitiven Fähigkeiten der Mustererkennung und des statistischen Lernens. Frequente Äußerungseinheiten werden deshalb häufig als holistische Form-Funktionseinheit wahrgenommen und nicht vollständig analysiert (Behrens 2009c, 435). Induktive Prozesse zeigen sich insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs und haben das Potential große individuelle Variation im Spracherwerbsverlauf zu erzeugen. **Deduktive Prozesse** basieren auf den kognitiven Prozessen der Analogie und der funktionalen Distributionsanalyse und greifen erst, wenn bereits erste Konstruktionen durch induktive Prozesse erworben wurden. Durch deduktive Prozesse werden Strukturen der Konstruktionen erkannt und das Wissen darüber durch Generalisierungsprozesse auf andere Konstruktionen übertragen.

Auf diesen Annahmen beruht das **Exemplar-Modell**. Dies besagt, dass grammatische Generalisierungen auf Kategorisierungsprozessen beruhen und ähnlich wie allgemeine Wissenskonzepte erworben werden (Goldberg et al. 2007; Abbot-Smith/Tomasello 2006).

[E]xemplar models propose that memory for linguistic experience is like memory for other types of experience: each token of experienced linguistic behavior has an impact on cognitive representation; when stored representations are accessed in either encoding or decoding, the representation themselves change. (Bybee 2013, 52)

Sprachliche Token können demnach also auf einer abstrakten und auf einer wörtlichen Ebene verarbeitet werden (Pierrehumbert 2001) und stehen im Fokus des anfänglichen Erwerbsprozesses. Abstrakte Schemata werden aus den spezifischen Token erstellt und basieren demnach auf der Summe von Ähnlichkeiten gesammelter Exemplare. Die selektive Enkodierung und die Tatsache, dass Wissen mit der Zeit erodiert, erklären, warum Repräsentationen dennoch nicht ausschließlich exemplarisch sind, sondern auf abstrakteren Einheiten beruhen (Goldberg 2006, 46). Folglich wird eine prototypische Struktur der Wissensrepräsentationen angenommen, die durch neue sprachliche Erfahrungen veränderbar sind (Bybee 2006, 717). „Even in exemplar models every time an exemplar is comprehended, its representation must

change in some way, even if this merely involves registering frequency” (Abbot-Smith/Tomasello 2006, 281).

Das Exemplar-Modell wird durch die **Prototypenkonstruktionshypothese** erweitert. Diese besagt, dass Sprachenlerner einen Prototyp einer Kategorie erstellen (Taylor 2008, 47), der bestimmte Merkmale enthält, und den Erwerb neuer Konstruktionen motiviert. Je leichter eine Form-Funktionsverbindung im Input wahrzunehmen ist und je verlässlicher eine Form an nur eine Bedeutung gebunden ist, desto wahrscheinlicher fungieren diese Konstruktionen als Prototyp einer Kategorie (Ibbotson/Tomasello 2009). Prototypeneffekte werden damit nicht nur für den Semantikerwerb angenommen (Meints et al. 1999²⁶), sondern auch für den Erwerb grammatischer Konstruktionen. Syntaktische Kategorien haben daher unscharfe Grenzen und Familienähnlichkeiten zu anderen Kategorien und ihre Entitäten weisen einen unterschiedlichen Status innerhalb einer Kategorie auf (Abbot-Smith/Tomasello 2006, 280).

Zu Beginn des Erwerbsprozesses wird nicht von einer abstrakten mentalen, sondern von einer lexembundenen Repräsentation eines Prototyps ausgegangen (Abbot-Smith/Tomasello 2006, 281). In einer Studie mit 126 englischsprachigen Studenten zeigen Goldberg et al. (2007) z. B., dass es Lernern nachweislich leichter fällt, unbekannte Wörter zu lernen, wenn sie zuvor Gelegenheit hatten, einen Prototyp dieser Wörter zu erwerben.²⁷ Sie weisen darauf hin, dass semantisch ähnliche Beispiele die Zusammenfassung in Kategorien erleichtern²⁸ und konkrete Instruktionen keinen Einfluss auf eine Zuordnung haben (Goldberg et al. 2007, 84). Auch Kidd et al. (2010) beobachten, dass sprachliche Muster von Argumentstrukturen an spezielle frequente Verben gebunden sind und den Erwerbsprozess stützen. Dittmar et al. (2008a) untersuchen den Erwerb der Wortstellung im Deutschen und zeigen, dass Kinder einen Prototyp der deutschen Wortstellung erlernen. Dies ist daran zu erkennen, dass die sprachlernenden Kinder im untersuchten Alter Schwierigkeiten haben, Äußerungen zu verstehen und zu wiederholen, die dem Prototyp im Aufbau nicht ähnelten (Dittmar et al. 2008a, 1163). Mithilfe experimenteller Studien zu englischen Ergänzungssätzen (Kidd et al. 2010) und komplexen

²⁶ Meints et al. (1999) präsentierten 12, 18 und 24 Monate alten Kindern Bilder von prototypischen und untypischen Vertretern verschiedener Kategorien wie Auto, Vogel oder Hund und maßen die Blickdauer der Kinder auf die Bilder nachdem die Kategorie benannt wurde. Mit Hilfe dieser Präferenzmethode zeigen sie, dass 12 Monate alte Kinder eine deutliche Präferenz für die typischen Vertreter der Kategorien haben und erst ältere Kinder auch untypische Vertreter mit der semantischen Kategorie verbinden (Meints et al. 1999, 1077).

²⁷ Goldberg et al. (2007) zeigten Studenten Filme mit kleinen Einzelszenen, in denen jeweils Gegenstände oder Tiere auftauchten und mit unbekannten Wörtern kommentiert wurden (Goldberg et al. 2007, 78ff.). Die Gruppe von Studenten, die bei den ersten Szenen immer das gleiche Wort vernahmen, lernten und verwendeten die Kunstwörter besser als solche Studenten, die in jeder Szene ein neues Wort präsentiert bekamen (Goldberg et al. 2007, 80).

²⁸ In Bezug auf den Semantikerwerb von Konstruktionen zeigen weitere Studien, dass Konstruktionen, der Basisebene einer Kategorie früher erworben werden als Konstruktionen der über- oder untergeordneten Bezeichnungsebene (Gelman et al. 1989). Komposita einer untergeordneten Kategorieebene werden außerdem früher gelernt als spezifische Bezeichnungen dieser Ebene, weil eine konzeptuelle Ähnlichkeit zur Basisebene besteht (Gelman et al. 1989, 324).

Fragen (Dabrowska et al. 2009) sowie mithilfe konnektionistischer Herangehensweisen und computerbasierter Wahrscheinlichkeitsmodelle wurde zudem die Koexistenz von spezifischen Einheiten und abstrakten Regeln (Bod 2009b) gezeigt.

Aus dem gleichen Grund werden auch **Einstiegsverben** beobachtet, die wie ein Gravitationszentrum im Erwerbsprozess wirken (Goldberg 1999, 209).

General-purpose verbs like these may lead the way for children in that they occur with specific argument arrays in core constructions and are frequent in adult usage, and so might provide the first models for acquisition of core constructions [...]. (Clark 2009, 170)

Einstiegsverben oder auch *Allzweckverben* (Clark 1987; Goldberg 2006), *passe-par-tout Verben* (Knobloch 2006; 2009), *wegweisende Verben* (*pathbreaking verbs*) (Ninio 1999) oder *leichte Verben* (Clark 2009; Goldberg 1999) sind im Englischen beispielsweise *put, go, do, give* oder *make* und im Deutschen *machen, gehen, kommen, gehören, tun* und *haben* (Goldberg 2006, 78; Clark 2009, 170; Knobloch 2009; 2006). Mithilfe von ihnen wird eine erwerbsdynamische Reihenfolge erklärt, die mit sehr frequenten und strukturbildenden Verben beginnt und die den Erwerb weniger frequenter Verben und ihrer Argumentstrukturen prägt.

2.3.2 Externe Voraussetzungen für den Erwerbsprozess

2.3.2.1 Kindgerichtetes Sprechen

Der Input, also die Sprache, die Kinder hören, weist Besonderheiten auf. Die Funktion, die Beschaffenheit und der Einfluss des Sprachverhaltens gegenüber sprachlernenden Kindern ist ein intensiv diskutierter und analysierter Gegenstand der Erstspracherwerbsforschung. Deshalb finden sich hierzu auch zahlreiche Bezeichnungen, wie *kindgerichtetes Sprechen*, *Mutterisch*, *Motherese* oder *Ammensprache*.²⁹

In der Erwerbsforschung besteht mittlerweile ein breiter Konsens, dass die nativistische poverty-of-the-stimulus-Annahme unzutreffend ist. Diese besagt, dass grammatische Strukturen zu komplex und zu vielseitig sind, als dass sie auch bei fehlerhaftem Input erlernbar wären (Chomsky 1986). Goldberg distanziert sich beispielsweise von dieser Annahme und betont, wie **maßgeschneidert der Input** für Sprachlerner ist, weil die Frequenz und die Distribution der Konstruktionen den Erwerb der Wörter und der sprachlichen Muster fördern (Goldberg 2009b, 101). Kinder erhalten neben täglich tausenden dieser maßgeschneiderten

²⁹ Boer (2012) unterscheidet drei verschiedene Arten kindgerichteten Sprechens und bemängelt das generelle Fehlen einer solchen Differenzierung. Die drei Arten unterscheidet er anhand der pragmatischen Ziele der Sprecher. Er trennt die Ziele, die Aufmerksamkeit des Kindes zu erhalten, das Kind zu beruhigen und mit linguistisch bedeutungsvollen Einheiten anzusprechen. Diese Unterscheidung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt, da sich die drei Funktionen häufig überschneiden und Merkmale nicht nur einem Ziel zugeordnet werden können. Zudem erscheint die Wahl der drei Ziele willkürlich und es stellt sich die Frage, warum nicht noch weitere Sprechakte, wie z. B. Bitten, Aufforderungen oder Verbote, differenziert werden.

Äußerungen zudem immer wieder konstantes Feedback zu ihren eigenen Kommunikationsformen (Goldberg 2006, 69). Andere Studien (Akhtar 2005; Akhtar et al. 2001; Rogoff et al. 2012; Oshima-Takane et al. 1996) zeigen dennoch, dass auch Äußerungen, die nicht an das Kind gerichtet sind, von diesen wahrgenommen werden und den Spracherwerb fördern.

Kennzeichen der kindgerichteten Sprache sind ein vereinfachtes Vokabular, eine verlangsamte Sprechweise mit übertriebener Prosodie, vereinfachte und schablonenartige syntaktische Strukturen, eine hohe Anzahl von Wiederholungen und eine beschränkte Menge an Themen (Klann-Delius 2008, 155ff.). 20 % der kindgerichteten Äußerungen sind zudem fragmentierte Äußerungen, isolierte Wörter sind jedoch nur in Ausnahmefällen enthalten (Cameron-Faulkner et al. 2003, 863). Bezugspersonen greifen im Umgang mit sprachlernenden Kindern außerdem häufig auf fragende Wiederholungen und Reformulierungen zurück (Clark 2003; Chouinard/Clark 2003; Clark/Bernicot 2008; Clark/Marneffe 2012; Keel 2011). Sprecher verwirklichen hiermit verschiedene soziale Aktivitäten, wie z. B. die Integration eines Kindes in ein Gespräch, begleitet von einer reperaturinitiierenden Funktion (Keel 2011, 54). In der Erwerbsforschung werden Reformulierungen allerdings in erster Linie auf den Status einer Korrekturhilfe reduziert und ihre interaktionistische Funktion bleibt unberücksichtigt, wie bei Clark (2003), Chouinard und Clark (2003), Clark und Bernicot (2008) oder Clark und Marneffe (2012).

Die Merkmale des kindgerichteten Sprechens beruhen auf den pragmatischen Fähigkeiten kompetenter Sprecher, ihr Sprachverhalten an die Sprachfähigkeiten der Gesprächsteilnehmer anzupassen (Boer 2012, 324). Diese Kompetenz zeigen dabei nicht nur Mütter, wie die Termini *Mutterisch*, *Motherese* und *Ammensprache* implizieren, sondern alle erfahreneren Sprecher, die mit sprachlernenden Kindern agieren, wie z. B. ältere Geschwister. Im Lilly-Korpus, das im Rahmen dieser Arbeit erstellt wurde, lassen sich Merkmale des kindgerichteten Sprechens bei dem sprachlernenden Mädchen bereits mit 02;05 in der Interaktion mit Puppen beobachten.

Lilly: <tomm [: komm] mal her , was is(t) denn ? (.) was is(t) denn ? tomm [: komm] mal
<her> [>] > [=! im Spiel, fürsorglich, übertriebene Betonung]

Mutter: <0 [=! schmunzelt] > [<]

Lilly: <wach [: was] is(t) denn ? was is(t) denn Pücha [: Puppe] ? oh@o du auch ! >
[=! im Spiel, fürsorglich]

Dennoch wird auch der Vorwurf geäußert, dass kindgerichtetes Sprechen ein kulturspezifisches Sprachphänomen sei (Knobloch 2007, 122). Aus diesem Grund klassifiziert Knobloch vier Kriterien eines kulturübergreifenden kindgerichteten Sprechens. Diese Kriterien sind die Organisation der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die grundsätzliche Unterstellung einer kommunikativen Intention, eine Tendenz zur Vereinfachung der sprachlichen Strukturen und zu einem interaktiven Echo sowie eine übermäßige Auslegung der pragmatischen Kooperationspflicht (Knobloch 2007, 122).

2.3.2.2 Frequenz- und Distributionseffekte

In einem engen Zusammenhang mit kindgerichtetem Sprechen stehen Vorkommenshäufigkeit sowie Distribution von Konstruktionen in Erwachsenenäußerungen. Diese stehen außerdem in einem engen Zusammenhang mit den allgemeinkognitiven Fähigkeiten sprachlernender Kinder. Die kognitive Verarbeitung von Handlungen ist darauf ausgerichtet, die Ausführung ökonomischer zu gestalten, was z. B. durch die Zusammenfassung von Aktivitäten in Einheiten ermöglicht wird und die Verarbeitung sowie den Zugriff erleichtert (Bybee/Beckner 2010, 829). Langacker (2000) und Diessel verwenden im gleichen Zusammenhang die Metapher eines kognitiven Trampelpfads.

Every time a child encounters a linguistic expression in the ambient language it leaves a trace in memory reinforcing its mental representation, i.e., the level of entrenchment, which in turn facilitates the activation of the expression in future language use. (Diessel 2009a, 251)

Die frequenten Sequenzen, unabhängig davon, ob sie segmentiert oder holistisch verarbeitet werden, werden wahrgenommen, mit der Zeit verfestigt bzw. eingeschliffen und zu Routinen entwickelt, die schließlich automatisiert werden (Langacker 2000, 4ff.; Behrens 2009d, 434).

Die Vorkommenshäufigkeit von Konstruktionen wird auch bei der gebrauchsbasierten Analyse des Erstspracherwerbs in eine Type- und Tokenfrequenz untergliedert (Bybee 1995; 2008; 2010). Die **Tokenfrequenz**, also die Häufigkeit spezifischer Konstruktionen, beeinflusst das Verständnis und den Gebrauch von konkreten Einheiten und Sequenzen in einer Sprache (Lieven/Tomasello 2008, 174). Je öfter ein Wort oder eine Phrase gehört wird, desto schneller werden sie gelernt, desto eingeschliffener sind sie und desto weniger Fehler entstehen bei der Produktion (Bybee 2008, 218; Maslen et al. 2004, 1325; Bannard/Matthews 2008; Theakston et al. 2004). Gleichzeitig kann eine hohe Tokenfrequenz von komplexen Konstruktionen zu einer holistischen und unsegmentierten Verarbeitung führen (Lieven/Tomasello 2008, 174; Arnon/Snider 2010, 73; Arnon 2013; Semken 2015). Andere Studien veranschaulichen, dass eine hohe Tokenfrequenz vor Übergeneralisierungen schützt (Rowland/Pine 2000; Rowland 2007; Tomasello 2000a; Brooks et al. 1999). Der Einfluss der Tokenfrequenz erfährt im Rahmen der Konstruktionsgrammatik demnach eine deutliche Aufwertung für den Erwerbsprozess.

Die **Typefrequenz** spiegelt die Produktivität eines Schemas wieder. Je höher die Frequenz der Types ist, die in einem Platzhalter geäußert werden, desto leichter fällt es Sprachlernern, den Platzhalter wahrzunehmen, seine Funktion zu ermitteln und Generalisierungen zu bilden (Lieven/Tomasello 2008, 177). Cameron-Faulkner et al. (2003) belegen anhand des Inputs englischsprachiger Kinder der CHILDES-Datenbank, dass Bezugspersonen lexemgebundene Rahmen enorm häufig gegenüber sprachlernenden Kindern gebrauchen. Mehr als die Hälfte der Erwachsenenäußerungen beginnen mit einem von 52 frequenten lexemgebundenen Rahmen

und ca. 45 % der Erwachsenenäußerungen werden mit nur einem von 17 Wörtern eingeleitet (Cameron-Faulkner et al. 2004, 866).³⁰ Die Kinder benutzen wiederum viele dieser Rahmen mit ähnlichem Anteil wie ihre Bezugspersonen (Cameron-Faulkner 2003). Auch in anderen Arbeiten werden vergleichbare Rahmen beobachtet. Clair et al. (2010) sprechen hierbei von *flexiblen Rahmen* und Mintz (2006) von *häufigen Rahmen*, die den kindlichen Lernprozess unterstützen. Beispiele für diese Rahmen im Englischen sind idiomatische Wendungen und Kookkurrenzen wie *what's ____ doing ____ ?* oder Strukturen wie *a ____ of, you ____ it* oder *a bit of ____* (Mintz 2006, 63ff.). Die Erwerbsreihenfolge bestimmter Konstruktionsschemata wird häufig auf Typefrequenzunterschiede zurückgeführt. Maslen et al. (2004) begründen beispielsweise den früheren Erwerb der Plural- vor der Tempusmarkierung im Englischen hierüber (Maslen et al. 2004, 1332).³¹ Wittek und Tomasello (2005) führen eine frühere produktivere Verwendung von *haben* als Perfektform im Vergleich zu *sein* darauf zurück, dass im Deutschen das Perfekt häufiger mit *haben* gebildet wird. Weitere Studien begründen durch Typefrequenzen Erwerbsreihenfolgen unterschiedlicher Relativsatz- (Brandt et al. 2007; Brandt et al. 2009), Frage- (Rowland et al. 2003, 632) und Argumentstrukturkonstruktionen (Theakston et al. 2002; Lieven/Tomasello 2008, 177).

Im Input sprachlernender Kinder werden darüber hinaus auch distributionelle Besonderheiten beobachtet, die eine wichtige Rolle im Erwerbsprozess spielen (Ambridge et al. 2006; Mintz et al. 2002). Goldberg (2006) ermittelt eine **distributionelle Schiefelage** (skewed input) im Input englischsprachiger Kinder der CHILDES-Datenbank. Bezugspersonen verwenden demnach für bestimmte Konstruktionen ein Verb wesentlich häufiger als alternative Verben (Goldberg 2006, 75). Als Beispiel führt sie die intransitive Bewegungskonstruktion (intransitive motion construction) an, die zu 39 % mit dem Verb *go* gebildet wird (Goldberg 2006, 75). Die Ursache hierfür sieht sie in der großen Anwendungsbreite des Einstiegsverbs, das wie alle Einstiegsverben frequenter und in einem breiteren Kontext angewendet wird (Goldberg 2006, 77). Die distributionelle Schiefelage im Input steht dabei auch in einem Zusammenhang der Prototypenkonstruktionshypothese, weil sie das prototypenbasierte Lernen fördert (Ibbotson/Tomasello 2009; Abbot-Smith/Tomasello 2006).

Hall (1994) zeigt mithilfe eines experimentellen Settings, dass Bezugspersonen bei der Wahl von zählbaren Nomen auf Wörter der Basisebene (wie *Person*) zurückgreifen, anstatt auf situationsbezogene und spezifische Nomen (wie *Passagier*). Behrens (2005; 2006) beobachtet

³⁰ Diese spezifischen Konstruktionen sind *What* (8,6 %), *That* (5,3 %), *It* (4,2 %), *You* (3,1 %), *Are/Aren't* (3,0 %), *Do/Does/Did/Don't* (2,9 %), *I* (2,9 %), *Is* (2,3 %), *Shall* (2,1 %), *A* (1,7 %), *Can/Can't* (1,7 %), *Where* (1,6 %), *There* (1,5 %), *Who* (1,4 %), *Come* (1,0 %), *Look* (1,0 %) und *Let's* (1,0 %) (Tomasello 2003a, 111).

³¹ Es werden aber häufig weitere Einflussfaktoren ignoriert, wie z. B. die Zeichenverlässlichkeit (vgl. Unterkapitel 2.3.2.3), wahrnehmungsbezogene Einflüsse (vgl. Unterkapitel 3.5.2) oder pragmatische Faktoren.

im Leo-Korpus, dass die Distribution sprachlicher Kategorien im Input eine hohe Stabilität aufweist, die bei Leo aber erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt ab fünf Jahren dokumentiert ist (Behrens 2006, 20). Ursachen für die kindliche Sprachverwendung vermutet sie in wahrnehmungsbezogenen, funktionalen und sozialen Faktoren, die nicht weiter ausgeführt werden (Behrens 2006, 22).

Roy (2013) und Roy et al. (2009) weisen auf eine weitere Auffälligkeit der Tokenfrequenz und der Distribution im Input hin. Sie beobachten im Langzeitkorpus des **Human Speechhome Projekts**³², dass frequente und in konsistenten Kontexten verwendete Wörter als erstes gelernt werden und eine Korrelation zwischen Frequenz und Erwerbszeitpunkt besteht (Roy et al. 2012; Roy 2008, 3). Die **Geburt eines Worts**, also die erste kindliche Verwendung eines Worts, wird durch eine vorherige Verwendungszunahme dieser Einheit durch die Bezugspersonen begleitet (Roy 2013). Die Länge der Äußerungen nimmt dabei messbar ab, je näher der Zeitpunkt der Geburt des Worts rückt und steigt anschließend wieder an. Dem sprachlernenden Kind wird hierdurch die Wahrnehmung der Form und Funktion der Einheit erleichtert (Roy 2009, 7).

Ambridge et al. (2006) beobachten in einer experimentellen Studie mit Kindern zwischen 03;06 und 05;10, dass grammatische Strukturen effektiver erworben werden, wenn sie nicht als Masse präsentiert werden, sondern einzelne Strukturen auf separate Sitzungen verteilt werden (Ambridge et al. 2006, 186ff.). Im Rahmen des Zweitspracherwerbs zeigen Arnon und Ramscar (2012), dass das Genus von Zweitsprachlernern effektiver erworben wird, wenn dieser in kleinen Sequenzen und nicht in komplexen und noch zu segmentierenden Äußerungseinheiten präsentiert wird (Arnon/Ramscar 2012, 301).

2.3.2.3 Zeichengültigkeit von Konstruktionen

Das funktional ausgerichtete **Wettbewerbsmodell** von Bates und MacWhinney (1987) wird häufig in konstruktionsgrammatische Arbeiten integriert (Tomasello 2009a; Goldberg 2006), um bei der Analyse des Erwerbsverlaufs die variierende Beschaffenheit der Konstruktionen einzubeziehen. Bates und MacWhinney berücksichtigen in ihrem Modell ebenfalls die Annahme, dass lexikalische Elemente und grammatische Rollen form-funktionsbasiert sind (MacWhinney 1987b, 258ff.), wobei sie entgegen der Konstruktionsgrammatik weiterhin von einer Trennung lexikalischer Elemente und einem System grammatischer Regeln ausgehen und pragmatische Aspekte in ihrer Modellierung unberücksichtigt lassen.

Der Spracherwerb wird im Wettbewerbsmodell als eine Distributionsanalyse verstanden, bei der die Bedeutung sprachlicher Zeichen vor dem Hintergrund einer Konkurrenz erworben wird

³² Das **Human Speechhome Projekt** enthält Video- und Tonbandaufnahmen jeden einzelnen Tages eines Jungen im Elternhaus von 00;09 bis 02;00. Es stellt eine quasi lückenlose Dokumentation des kindlichen Spracherwerbsprozesses in diesem Altersabschnitt dar (Roy et al. 2012; Roy 2008, 3).

und Verbindungen sprachlicher Einheiten und ihre Eigenschaften eine unterschiedliche Aktivierungsenergie haben (MacWhinney 1987b, 250ff.).

Bates und MacWhinney (1987) führen die Variable der Zeichengültigkeit (cue validity) ein, die die Form-Funktionszuweisung im Erwerbsprozess beeinflusst (Bates/MacWhinney 1987, 160) und der konnektionistischen **Zeichenstärke** (cue strength) einer Form-Funktionsverbindung entspricht. Die **Zeichengültigkeit** drückt die Verlässlichkeit und den Informationswert der Zeichen aus und wird als eine objektive Eigenschaft sprachlicher Zeichen verstanden (Bates/MacWhinney 1987, 164). Sie ist das Produkt der **Zeichenverfügbarkeit** (cue availability), also der Vorkommenshäufigkeit einer sprachlichen Einheit, und der **Zeichenverlässlichkeit** (cue reliability) (Bates/MacWhinney 1987, 164). Die Zeichenverlässlichkeit entspricht der Verwendungskonsistenz sprachlicher Zeichen:

Reliability can be expressed numerically as a ratio of the case in which a cue leads to the correct conclusion, over the number of cases in which it is available [Hervorhebung im Original]. (Bates/MacWhinney 1987, 164)

Je größer die Zeichenverfügbarkeit und die Zeichenverlässlichkeit sind, desto größer ist auch die Zeichengültigkeit bzw. die Zeichenstärke und desto leichter wird das jeweilige Zeichen erworben. Oft hat eine Formseite jedoch verschiedene Funktionen im Gebrauch und umgekehrt kann die gleiche Funktion durch vielfältige Formen ausgedrückt werden, so dass eine **Zeichenkoalition** (cue coalition) besteht (Bates/MacWhinney 1989, 47). Ein Beispiel für eine solche Zeichenkoalition ist die Transitive Satzkonstruktion im Deutschen, die sowohl durch die Wortstellung als auch durch die Kasusmarkierung gekennzeichnet ist, die wiederum unterschiedliche Zeichengültigkeiten haben (Lieven/Tomasello 2008, 180). Ein weiteres Beispiel ist das deutsche *n*-Suffix, das sowohl Pluralität als auch den Dativ kennzeichnet. Behrens beobachtet in Leos Kindersprachekorpus z. B., dass zunächst die Funktion der Pluralmarkierung mit dem Morphem verbunden wird (Behrens 2011a, 49), was durch eine unterschiedliche Zeichengültigkeit begründet werden könnte. Matthews und Theakston (2006) beobachten ähnliches bei englischen Plural- und Präteritummorphemen.

Der Effekt der Zeichengültigkeit auf die Erwerbsreihenfolge wird durch die **funktionale Bereitschaft** der Kinder sowie durch Zeichenkosten eingeschränkt (Bates/MacWhinney 1989, 62). Unter dem Konzept der **funktionalen Bereitschaft** beschreiben Bates und MacWhinney, wie Kinder die Form einer sprachlichen Einheit wahrnehmen und diese möglicherweise auch verwenden, aber die Funktion der Einheit noch nicht vollständig erworben haben. „The principle of functional readiness refers to the need for certain functions to develop before mappings from form to function can be made” (Bates/MacWhinney 1989, 65). Aus diesem Grund differenzieren Bates und MacWhinney den Erwerb der Funktion, der Form und der Form-Funktionsverbindung sprachlicher Einheiten (Bates/MacWhinney 1987, 177).

Das Konzept der **Zeichenkosten** berücksichtigt im Wettbewerbsmodell Wahrnehmungsunterschiede der Form sprachlicher Einheiten und Übertragbarkeitsunterschiede. Im

Ungarischen sind Kasuskontraste z. B. durch eine hohe Zeichengültigkeit gekennzeichnet, die unterschiedlichen Suffixe sind aber unterschiedlich leicht wahrnehmbar und werden deshalb nicht gleichzeitig erworben. Phonologieunterschiede beeinflussen folglich den Erwerbsprozess, ebenso wie die Komplexität einer Form-Funktionszuweisung (Bates/MacWhinney 1987, 180).

[Assignability] is based on the assumption that the processing system tries to assign cues to meanings as rapidly as possible, integrating each fragment of sound and meaning into one or more larger structures that are compatible with all the information obtained up to that point [...]. The amount of memory required for integration is relatively low when attachments between units can be made locally [...]. (Bates/MacWhinney 1989, 56)

Wenn Zeichen lokal angeordnet sind, wie z. B. grammatische Morpheme, fällt sprachlernenden Kindern die Übertragung der Funktion daher leichter (Bates/MacWhinney 1987, 180; Slobin 1982) als bei Zeichen, die sich über mehrere und diskontinuierliche Einheiten erstrecken (Slobin 1982).

The basic idea is that a case marker on a noun is easier to learn and use as an indicator of agent-patient relations than is word order 'because it applies to a particular noun and can be interpreted without taking the entire sentence into account' [...]; that is, it is a 'local cue'. (Wittek/Tomasello 2005, 104-105)

Mithilfe des Wettbewerbsmodells erscheinen sprachübergreifende Erwerbsunterschiede plausibel, weil in unterschiedlichen Sprachen ein sprachliches Zeichen, wie z. B. die Satzstruktur, unterschiedlich verlässlich sein kann. So hat im Englischen die Satzstellung eine größere Verlässlichkeit als im Deutschen (Behrens 2009b, 213). Bates und MacWhinney begründen mithilfe der Zeichenkoalition und der unterschiedlichen Zeichengültigkeit zudem, warum englischsprachige Kinder als erstes die Satzstruktur als verlässliches Zeichen wahrnehmen, während Kinder agglutinierender Sprachen, wie dem Türkischen, zunächst morphologische Zeichen erwerben (Bates/MacWhinney 1987, 170ff.).³³ Eine Beobachtung, die auch durch Lieven und Tomasello (2008) bestätigt wird. Sie analysieren, dass türkischsprachige Kinder früher das Perfekt verstehen und anwenden als deutschsprachige Kinder. Weitere Arbeiten sprechen dafür, dass der Erwerb des deutschen Kasussystems mit hohen Zeichenkosten verbunden ist (Kempe/MacWhinney 1999; Behrens 2011a). Wittek und Tomasello kommen in einer experimentellen Studie zu dem Ergebnis, dass lokale Zeichen im Deutschen früher erworben werden und anschließend beim Erwerb dezentralisierter Zeichen wie Passivkonstruktionen hilfreich sein können (Wittek/Tomasello 2005, 122).

³³ Über Computermodellierungen des **MOSAIC-Programms** (model of syntax acquisition in children) wird der Erwerbsprozess auf Basis von Abfolgewahrscheinlichkeiten modelliert und sprachübergreifende Erwerbsunterschiede auf Distributionsunterschiede im Input zurückgeführt (Freudenthal et al. 2006; 2007).

Lokal organisierte Zeichen sind daher ein Entwicklungsschritt für den Erwerb dezentralisierter Zeichenanordnungen.³⁴ Diese Annahme findet im Konzept der **Konstruktionskonspiration** (Abbot-Smith/Behrens 2006, 997; Morris et al. 2000) Ausdruck, das dem Konzept der funktionalen Bereitschaft ähnelt. Es besagt, dass Kinder anhand spezifischere Konstruktionen eine komplexere Zielkonstruktion früher und schneller erwerben können. Ein Argument für den früheren Erwerb des *sein*-Passivs im Vergleich zum *werden*-Passiv im Deutschen ist daher, dass sprachlernende Kinder vorher bereits eine Vielzahl von Äußerungen mit *sein* produzieren, während *werden* erst mit dem Passiv in Gebrauch kommt (Abbot-Smith/Behrens 2006).

2.3.3 Selektiv behandelte Phasen des Erwerbsprozesses

Noch bevor Kinder die ersten linguistischen Konventionen gebrauchen, demonstrieren sie bereits eine erste erfolgreiche Segmentierung der Kommunikationsintention durch Zeigegesten und konventionalisierte Gesten (Goldin-Meadow 2009, 146). Diese Gesten werden zwar selten miteinander, aber häufig mit den ersten Wörtern kombiniert (Goldin-Meadow 2009, 147) und in einigen Kulturen bewusst als vorsprachliche Kommunikation gefördert (König 2007). Gesten bringen außerdem den kindlichen Versuch zum Ausdruck, auf Basis eines Gebrauchsmoments und eines gemeinsamen Hintergrunds zu kommunizieren (Tomasello 2009a, 71ff.; Liebal et al. 2009).

Mit ungefähr 01;00 bis 01;02 beginnen Kinder i. d. R. die ersten, über **konservative Lernstrategien** erworbenen Äußerungen zu erstellen, die aus Holophrasen und verschmolzenen Äußerungseinheiten bestehen (Tomasello 2007, 5). Diese sind nicht durch eine grammatische Kreativität gekennzeichnet oder weisen nur eine begrenzte syntaktische Kreativität mit lokalen Mustern auf und orientieren sich an den Formkonventionen der umgebenden Sprachgemeinschaft.

Viele konstruktionsgrammatischen Studien thematisieren diese konservativen Lernstrategien, von denen sich sprachlernende Kinder häufig nur langsam lösen (z. B. Bates/MacWhinney 1987; Tomasello 1992; Akhtar/Tomasello 1997; MacWhinney 2004; Goldberg 2006; Behrens 2009c). Lieven et al. (2003) zeigen beispielsweise anhand des Langzeitkorpus eines englischsprachigen Kindes, dass es mit 02;01 hochgradig konservative Lernstrategien verfolgt. Mithilfe der Rückverfolgungsmethode³⁵ zeigen sie, dass über 63 % der kindlichen Mehrwortäußerungen exakt in dieser Form bereits von der Mutter formuliert wurden, 27 % der neuartigen Mehrwortäußerungen weichen nur in einem geringen Maß von vorher gehörten Äußerungen ab und nur

³⁴ Hier zeigt sich eine Nähe zum Konzept des **Bootstrapping** (Pinker 1987, 406). Dieses metaphorische Konzept der Einstiegshilfen beschreibt wie bereits erworbene, semantische oder syntaktische Einheiten als Basis für den Erwerb komplexerer Kategorien dienen können.

³⁵ Lieven et al. (2003), Lieven et al. (2009) und Kol et al. (2012) wenden die sogenannte **Rückverfolgungsmethode** (trace back method) an, bei der kindliche Äußerungseinheiten im Korpus zurückverfolgt werden, um zu überprüfen, ob sie bereits in der exakten oder in ähnlicher Form vom Kind oder von beteiligten Bezugspersonen produziert wurden (Lieven et al. 2009, 483).

10 % der kindlichen Äußerungen werden kreativ auf der Basis eingeschliffener Schemata erstellt (Lieven et al. 2003, 343).

Ab ungefähr 01;06 beginnen sprachlernende Kinder schließlich erste Schemata über ähnliche Äußerungen zu erstellen (Tomasello 2002, 312), weshalb der Einfluss der Typefrequenz nun zunehmend größer wird (Tomasello 2006a, 263). Mithilfe der **Schematisierung** leiten Kinder zunehmend schematische Rahmen bzw. Muster, wie Wortkombinationen, Pivot-Schemata und lexemgebundenen Konstruktionen, aus dem Input ab.

Forming schemas of this type means imitatively learning the recurrent concrete pieces of language for concrete functions, as well as forming a relatively abstract slot designating a relatively abstract function. This process is called schematization [...]. (Tomasello 2006a, 287)

Der Prozess der Schematisierung ist zwar ein Prozess der Abstraktion von formalen und funktionalen Elementen verschiedener Äußerungseinheiten, es bleibt aber ein invarianter phonologischer Kern bestehen (Tomasello 2002, 312). Hierin unterscheidet sich die Schematisierung von der Analogie, weil bei der Analogie nicht mehr zwingend eine unveränderliche Formseite der Konstruktion bestehen muss und abstraktere Konstruktionen gebildet werden. Die **Analogie** ist eine besondere Form der Schematisierung, bei der Ähnlichkeiten von Strukturen abgeglichen werden (Gentner/Markman 1997, 47). Sie unterscheidet sich von der Schematisierung außerdem in ihrer erhöhten Komplexität (Tomasello 2003a, 164; Gentner/Markman 1997).

One special form of schematization is analogy – or, alternatively, we might say that one special form of analogy is schematization. Both exemplify the process by which children try to categorize [...] whole utterances and/or significant other linguistic constructions [...]. (Tomasello 2006a, 287)

Während Schematisierungen also zumindest ein lexemspezifisches Element enthalten, werden durch Analogieprozesse vollständig abstrakte Kategorien ohne itemspezifische Gemeinsamkeit erstellt. Die Generalisierung erfolgt nicht mehr auf Basis der Form der Konstruktionen, sondern auf Basis der funktionalen Gemeinsamkeiten (Tomasello 2003a, 164).

Holophrasen sind demnach nicht das Ergebnis von Analogie-, sondern von Schematisierungsprozessen, bei denen die phonologische Form und ihre kommunikative Funktion erhalten bleiben und keine Produktivität des Schemas besteht (Tomasello 2002, 312). Der Prozess der Schematisierung wird durch eine hohe Tokenfrequenz sowie durch große Form- und Funktionsähnlichkeiten zwischen verschiedenen Konstruktionen begünstigt (Tomasello 2002, 312). Abbot-Smith et al. (2001) beobachten beispielsweise, dass der Grad der Komplexität von Konstruktionen anfangs nur allmählich zunimmt. Lieven et al. (2009) zeigen mittels der Rückverfolgungsmethode, wie Kinder zu Beginn ihrer Sprachproduktion Mehrwortäußerungen exakt wiederholen und ihre Konstruktionen erst mit zunehmendem Alter sukzessive schematisch werden.

Im weiteren Erwerbsverlauf erfolgen notwendige Beschränkungen der Generalisierungsprozesse und über die distributionelle Analyse werden abstraktere komplexe Konstruktionen erworben. Hierbei ist auffällig, dass innerhalb der Konstruktionsgrammatik verhältnismäßig wenige Studien zu verschiedenen Generalisierungsbeschränkungen und dem kognitiven Prozess der Distributionsanalyse existieren. Tomasello bezeichnet Generalisierungsbeschränkungen sogar als das schwächste Glied der gebrauchsgestützten Erstspracherwerbsforschung (Tomasello 2006c, 30).

2.3.3.1 Holophrasen und verschmolzene Äußerungseinheiten

Die ersten kindlichen Äußerungen sind meistens alleinstehende linguistische Symbole ohne syntaktische Markierung, die als **Holophrasen** oder **Einwortäußerungen** bezeichnet werden und als vollständige Äußerung fungieren (Tomasello 2000b, 65; 2009, 72). Zeitgleich produzieren Kinder außerdem induktiv erworbene, **unzerlegte Mehrwortäußerungen**, sogenannte **verschmolzene Äußerungseinheiten** (frozen phrases), die von den sprachlernenden Kindern nicht in ihre Bestandteile segmentiert werden. Sie können in Korpora dadurch ermittelt werden, dass ihre Einheiten zuvor noch nicht alleinstehend oder mit signifikanten Pausen zwischen den Einheiten verwendet wurden (Lieven et al. 1992, 295). Funktional gesehen sind Holophrasen und verschmolzene Äußerungseinheiten nach Tomasello ein semantisch-pragmatisches Gesamtpaket, ein holophrastischer Ausdruck, der eine einzige relativ kohärente, allerdings undifferenzierte kommunikative Intention ausdrückt (Tomasello 2006a, 262). Sie entsprechen zudem oft der kommunizierten Intention der Erwachsenenäußerung, aus der sie als Bestandteil verarbeitet wurden (Tomasello 2006a, 261) und sind das Ergebnis der konventionellen Erwerbsstrategien.

Tomasello schreibt Holophrasen und verschmolzene Äußerungseinheiten eine idiosynkratische Natur zu, die fortwährend ihre Funktion verändern (Tomasello 2006a, 261). Dennoch beobachtet er in Kindersprachekorpora auch Holophrasen, die offenbar sprachübergreifend konventionell und stabil sind (Tomasello 2006a, 261), wie alleinstehende Adverbien (*mehr, noch mal, rauf, hoch* etc.), Verben (*haben*) oder Konstruktionen, die eine soziale Beziehung (*Tschüss, Hallo*), Zustimmung oder Ablehnung (*ja, nein*) ausdrücken (Tomasello 2006b; Kauschke 1999; Clark 1993). Kinder verfolgen zudem sprachübergreifend ähnliche Intentionen und äußern Holophrasen mit einer deklarativen und imperativen Funktion (Tomasello 2006b, 176).

Typische Beispiele aus dem Englischen für verschmolzene Äußerungseinheiten sind *Lemme see* oder *Thank you* (Tomasello 2006c, 27). Bannard und Matthews (2008) beobachten, dass englischsprachige Kinder verschiedene frequente Wortsequenzen holistisch verarbeiten und Wortkombinationen wie *a cup of*_____ oder *are you going to*_____ als Einheiten gespeichert werden. Semken (2015) betrachtet die Verwendung verschmolzener Äußerungseinheiten in deutschsprachigen Kindersprachekorpora der CHILDES-Datenbank. Sie beobachtet eine

Vielzahl verschmolzener Äußerungseinheiten wie *Rauch raus* oder *weiß ich nicht*, die nur von einzelnen Kindern produziert werden. Gleichzeitig sind bei unterschiedlichen Kindern auch die gleichen komplexen und verschmolzenen Äußerungseinheiten dokumentiert, wie *guck mal (hier)*, *da ist (auch)* oder *kann man* (Semken 2015, 325ff.).

Im Erstspracherwerb stehen Kinder also permanent vor der Aufgabe, komplexere Konstruktionen zu zerlegen (Bannard/Matthews 2008, 243). Arnon (2010; 2011) formuliert in diesem Zusammenhang die **Starting-Big-Hypothese**. Kinder erlernen Grammatik demnach zu einem späteren Zeitpunkt durch die Segmentierung größerer Einheiten (Arnon 2010, 2). Arnon beobachtet zudem, dass englischsprachige Kinder im Kontext bestimmter Rahmen überdurchschnittliche Fähigkeiten für ihren jeweiligen Entwicklungsstand zeigen. Sie erstellen z. B. typische Pluralübergeneralisierungen nie im Zusammenhang mit frequenten Rahmen, wie *brush your teeth* oder *on your feet* (Arnon 2010, 37). Die Verwendung unzerlegter Mehrwortrahmen ist für Arnon der wesentliche Grund für den erfolgreichen Erstspracherwerb (Arnon 2010, 115ff., Ellis/Ogden 2017, Christiansen/Arnon 2017). Auch Lieven et al. (1992) betrachten die Verwendung von verschmolzenen Äußerungseinheiten im Spracherwerb als eine erfolgreiche Lernstrategie und distanzieren sich von der Position, unzerlegte Mehrwortäußerungen als Sackgasse zu betrachten, weil holistische Einheiten den Erwerb erster Schemata vielmehr erleichtern (Lieven et al. 1992, 307).

Die Verwendung von Holophrasen und verschmolzenen Äußerungseinheiten bringt darüber hinaus zum Ausdruck, dass der gleiche Erfahrungsstand und Abstraktionsgrad der Kommunikationspartner für eine zufriedenstellende Kommunikation nicht zwingend notwendig ist (Behrens 2011b, 173).

2.3.3.2 Wortkombinationen

Mit ungefähr 01;06 bis 02;00 beginnen Kinder, **Wortkombinationen** zu erstellen, indem sie zwei holophrastische Ausdrücke kombinieren, die beide in einer Szene relevant sind (Tomasello 2003a, 114). Sie werden mit einer kleinen Pause geäußert, besitzen die gleiche Intonation und haben in der Szene ungefähr den gleichen Status (Tomasello 2006a, 261). Der Unterschied zu holophrastischen Äußerungen liegt in einer fortgeschritteneren Segmentierung der erfahrenen Szenen in verschiedene symbolische Einheiten. Wortkombinationen sind hierbei vollkommen konkret, weil sie aus konkreten Stücken der Sprache bestehen und nicht aus Kategorien (Tomasello 2009a, 76).

Wie viele Wörter Kinder bis zur ersten Wortkombination als kritische Masse (Marchman/Bates 1992) erworben haben müssen, ist umstritten. Die Angaben variieren von 50 bis 150 (Knobloch 2006, 93) bis hin zu 200 bis 300 holophrastischen Ausdrücken (Bates/Goodmann 1999; Behrens 2011, 257).

2.3.3.3 Pivot-Schemata

Das Konzept der **Pivot-Schemata**³⁶ basiert auf Braines Pivot-Grammatik (Braine 1963,ff.; 1976). Wenn Kinder fortlaufend die gleiche Handlung mit variierenden Objekten durchführen, entwickeln sie Schemata, die daraus bestehen, was allgemein für diese Handlung ist. Dieses Schema wird anschließend mit einem **Platzhalter** (slot) für die verschiedenen Komponenten erweitert (Tomasello et al. 1997, 21). Das konstante, lexemspezifische Element des Schemas bestimmt die Äußerungsfunktion (Tomasello 2006a, 262). Hierdurch unterscheiden sich Pivot-Schemata von Wortkombinationen, weil sie ein systematischeres Muster mit einem äußerungsstrukturierenden fixierten Element (Token) besitzen und eine beschränkte Anzahl flexibler Elemente (Types) als **Lückenfüllungen** (filler) im variablen Platzhalter enthalten. Dies ermöglicht eine erste sprachliche Produktivität. Beispiele im Deutschen sind *mehr Milch* oder *will Brot* (MacWhinney 2015, 315) und im Englischen *What's that _____* oder *Shall I _____* (Dabrowska/Lieven 2005, 439ff.).

Symbolische Indikatoren in Form von syntaktischen Markierungen sind in Pivot-Schemata nicht enthalten (Tomasello 2003b, 115). Kinder scheinen diese Konstruktionen vielmehr nach dem Muster zu ordnen, wie sie es bei Erwachsenen gehört haben, weshalb nicht zwingend ein funktionaler Unterschied zwischen den Konstruktionen *Milch leer* und *leer Milch* existiert.

2.3.3.4 Lexemgebundene Konstruktionen

Tomasello (1992) untersucht die Mehrwortäußerungen seiner Tochter Travis und beobachtet, dass sie ihre Äußerungen itemgestützt bzw. lexemgebunden erwirbt. „This was referred to as the Verb Island hypothesis since each verb seemed like its own island of organization in an unorganized language system“ (Tomasello 1992, 30). **Itemgestützte** bzw. **lexemgebundene Konstruktionen** (item-based constructions) weisen im Gegensatz zu Pivot-Schemata eine syntaktische Markierung durch Satzstellung oder grammatische Morpheme auf, um auf die Rollen der Teilnehmer einer Szene Bezug zu nehmen (Tomasello 2007, 5). Weil meist Verben das strukturierende Element in lexemgebundenen Konstruktionen sind, werden diese Schemata häufig auch **Verbinselkonstruktionen** (verb island constructions) genannt. Das lexemspezifische Element in diesen Konstruktionsschemata können aber beispielsweise auch Pronomen sein (Childers/Tomasello 2001; Tomasello 2003a, 121)

Lexemgebundene Konstruktionen sind weiterhin low-level-Schemata (Behrens 2009b, 207), weil sie noch an konkrete lexikalische Einheiten geknüpft sind. Die Verwendung syntaktischer Strukturen und grammatischer Morpheme kann zudem noch nicht generalisiert werden. Es ist nur lokal und wird sukzessive erworben (Tomasello 2003a, 119). Aus diesem Grund bestehen

³⁶ **Pivot-Schemata** sind ein häufig untersuchtes Phänomen im Erstspracherwerb und werden auch als *Angelkonstruktionen* (Tomasello 2006b, 178), *Slot-Filler Kategorien* (Nelson 1985) oder *halbgefrorene Formeln* (Knobloch 2000a, 16) bezeichnet.

z. B. oft zu gleichen Entwicklungszeitpunkten beträchtliche Verwendungsunterschiede zwischen Verben der gleichen Ereignisklasse (Tomasello 2006b, 178). Erst ab ungefähr drei Jahren findet eine Generalisierung syntaktische Einheiten hinsichtlich einer Verbinselkonstruktion auf andere Verben statt (Tomasello 2000a).

Erkennbar wird eine lexemgebundene Struktur von Konstruktionen in Kindersprachekorpora daher auch durch eine mangelnde Variabilität der Lexeme und eine fehlende überlappende Distribution verschiedener Verben. Lexemgebundene Konstruktionen kommen aber auch in experimentellen Studien zum Vorschein, weil Kinder bis zu einem gewissen Erwerbszeitpunkt den Gebrauch syntaktischer Strukturen bei spezifischen Einheiten nicht durch Generalisierung auf Kunstwörter übertragen (Behrens 2009c, 436).

Verbinselkonstruktionen sind Gegenstand zahlreicher konstruktionsgrammatischer Studien. Tomasello et al. (1997) zeigen beispielsweise die limitierte syntaktische Produktivität von (künstlichen) Verben bei Kindern zwischen 01;06 und 01;11. Tomasello und Brandt (2009) stellen dies durch eine Analyse von Tagebuchaufzeichnungen fest (Tomasello/Brandt 2009, 119). Dabrowska und Lieven (2005), Ambridge et al. (2006) und Dabrowska (2000) weisen die lexikalische Bindung an Hilfsverben bei der Bildung von Fragen in Korpora englischsprachiger Kinder nach. Behrens (2011d) beschreibt den lexemgebundenen Erwerb bei Leo am Beispiel von *reparieren*. Es existieren jedoch nur wenige Studien, die die lexikalische Variabilität oder die Semantik der Konstruktionen berücksichtigen (Behrens 2009c, 440).

Auch wenn im fortlaufenden Erwerbsprozess eine Segmentierung der Konstruktionen durch den Prozess der Analogie erfolgt (Lieven/Tomasello 2008, 168ff.), bleibt auch bei erwachsenen Sprechern ein musterhaftes und lexemgebundenes Wissen erhalten (Goldberg 2006, 56; Günthner 2011b, 308). Dies hat in den Augen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatiker erhebliche kognitive und interaktive Vorteile bei der Produktion, Verarbeitung und Interpretation von Äußerungen (Günthner 2011b, 297), weil der enorme Zeit- und Handlungsdruck in der mündlichen Kommunikation Sprecher zwingt, auf rekurrente sprachliche Muster zurückzugreifen (Günthner 2009; 403; 2011b, 297; Langacker 2009b).

2.3.3.5 Abstrakte Konstruktionen durch Analogie

Der kognitive Prozess der Analogie ist bei der Sprachverarbeitung (Unterkapitel 2.1 und 2.2), dem Sprachwandel (Unterkapitel 2.4) und dem Spracherwerb von besonderer Bedeutung. Sprachlernende Kinder erwerben die ersten abstrakten Konstruktionen, wie grammatische Morpheme, Reflexivkonstruktionen, Imperative oder Fragen mithilfe von Analogieprozessen (Tomasello 2009a, 78; 2006a, 275). Analogien können jedoch erst erstellt werden, wenn sprachlernende Kinder eine kritische Menge an Beispielskonstruktionen wahrgenommen haben (Marchman/Bates 1994). Erst dann können also globale und abstraktere Konstruktionen, wie das Transitivsubjekt oder das Transitivobjekt, erworben werden (Tomasello 2003a, 166; 2006a,

287). In welcher Größenordnung diese kritische Masse liegt, wurde bisher nicht erforscht (Tomasello 2006a, 287).

In diesem Zusammenhang wird beobachtet, dass Kindern der Prozess der Analogiebildung nachweislich leichter fällt, wenn eine Ähnlichkeit der verwendeten Elemente zu einem Prototyp gegeben ist (Ibbotson/Tomasello 2006, 63). Im Zusammenhang mit der Prototypenkonstruktionshypothese konnte z. B. gezeigt werden, dass Sprachlerner die syntaktische Rolle des Agens in ihrer Muttersprache leichter wahrnehmen, wenn dieser eine konstante Form beibehält. Dies gibt Aufschluss darüber, warum Kinder zu Beginn der Sprachentwicklung konkretes Sprachmaterial des Inputs verwenden (Tomasello 2007, 12). Gentner und Markman (1997) betrachten außerdem die Type-Variabilität und die Konsistenz der Formfunktionsverbindung als analogiefördernde Faktoren.

Analogieprozesse sind in experimentellen Studien nachweisbar, wenn es Kindern z. B. gelingt, syntaktische Strukturen auf Kunstwörter zu generalisieren. Verschiedene Studien zeigen, dass die ersten Analogien bereits mit 02;06 erfolgen und sie graduell im Erwerbsprozess zunehmen, aber erst ab ca. 04;00 eine häufige Anwendung finden (Childers/Tomasello 2001; Abbot-Smith et al. 2004). Primingexperimente sprechen dafür, dass der Zeitpunkt von der Komplexität der Konstruktionen abhängig ist (Huttenlocher et al. 2004), weshalb auch sprachübergreifende Unterschiede hinsichtlich der Generalisierungen bestehen (Dittmar et al. 2008b; Brandt 2011, 200; Abbot-Smith et al. 2008). Eine sprachvergleichende Studie von Chan et al. (2009) mit chinesischen, englischen und deutschen Kindern ergibt beispielsweise, dass englischsprachige Kinder unter gleichen Testbedingungen bereits mit 02;06 die Funktion der Wortstellung gebrauchen, während chinesische Kinder diese wesentlich später beherrschen (Chan et al. 2009, 295).

2.3.3.6 Übergeneralisierungen

Generalisierungen ersetzen im fortlaufenden Erwerbsprozess zunehmend exemplarisches Wissen und führen zu abstrakten Schemata (Lieven 2009, 192), wodurch sprachliche Einheiten zunehmend in Form von Mustern verarbeitet werden. Dies ist für die kreative Produktion neuartiger Äußerungen und die Verarbeitung noch nie gehörter Äußerungen notwendig (Goldberg et al. 2007, 70). Generalisierungen müssen dennoch begrenzt werden, weil in jeder Sprache eine bedeutende Menge an spezifischen und idiosynkratischen Elementen enthalten ist, die mit abstrakten Generalisierungen konfligiert (Goldberg 2009b, 97). Wann eine Konstruktion mit einer anderen Konstruktion kollidiert, muss ein Kind also auch idiosynkratisch erlernen.

Mit den ersten Analogien kommt es daher zu sogenannten **Übergeneralisierungen** (overgeneralizations/overregularizations/overextensions) (Tomasello 2000b, 69). Dies sind Übertragungen wiederholter morphologischer oder syntaktischer Verwendungen auf

Konstruktionen, die Ausnahmen dieser Generalisierungen darstellen.³⁷ Häufig wird ein **U-förmiger Entwicklungsverlauf**³⁸ beobachtet (Karmiloff-Smith 1979; Marcus 1995, 448), weil Kinder anfangs durch konservative Lernstrategien konventionelle³⁹ sprachliche Formen unzerlegt verwenden und diese erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt segmentieren, wodurch Übergeneralisierungen möglich sind. Diese Übergeneralisierungen werden später wieder eingeschränkt. Die Verwendung einer konventionellen Form im Erstspracherwerb lässt demnach nicht grundsätzlich auch auf eine segmentierte Verwendungsfunktion schließen.

Insbesondere **morphologische Übergeneralisierungen** sind ein häufig untersuchtes Phänomen im Erstspracherwerb, weil sie neue Abstraktionsleistungen sichtbar machen und weil sie im Gegensatz zu Untergeneralisierungen⁴⁰ immer zu unerwarteten Äußerungsformen führen (MacWhinney 2015, 310) und für kompetente Sprecher deshalb besonders auffällig sind (siehe Unterkapitel 3.5.2). Maslen et al. (2004) beobachten beispielsweise bei einem englischsprachigen Jungen ab 02;02 Pluralübergeneralisierungen und erst vier Monate später auch bei der Konjugation einiger Verben (Maslen et al. 2004, 1323).

Rowland et al. (2005) beobachten im Englischen, dass die Anzahl der **syntaktischen Übergeneralisierungen** je nach Art der Frage und Wahl des Hilfs- bzw. Modalverbs variiert. Die meisten Übergeneralisierungen entstehen z. B. in Verbindung mit der zweiten Person Singular und den Hilfsverben *be* und *have* (Rowland 2005, 400). Sie stellen zudem fest, dass *Wh*-Fragen auf einer lexembundenen Kombination der Fragewörter und eines Hilfsverbs beruhen und seltener übergeneralisiert werden. Studien zu deutschsprachigen Kindern zeigen, dass nicht alle Pluralsuffixe zeitlich produktiv verwendet werden (Behrens 2002; 2011a; Szagun 2001).

³⁷ Es gibt nicht nur morphologische und syntaktische, sondern auch **semantische Übergeneralisierungen**. Diese werden sehr viel früher im Erwerbsprozess erstellt, v. a. wenn Kinder gezwungen sind, über etwas zu sprechen, für das sie noch keine sprachliche Form kennen (MacWhinney 2015, 310). Clark bewertet semantische Übergeneralisierungen als Ergebnis einer Klassifikation verschiedener Objekte mit gemeinsamen äußerlichen Eigenschaften, wie bei einem Apfel und einem Ball (Clark 1993, 45).

³⁸ Eine **U-förmige Entwicklung** zeigt sich nicht nur bei Übergeneralisierungen. Auch in der Aussprache kann dieses Phänomen einer nicht linearen Entwicklung beobachtet werden (Vihman et al. 2009, 165). MacWhinney (2015) nennt das Beispiel eines englischsprachigen Jungen, der das Wort für *Schritt* zunächst konventionell ausspricht (*step*), dann eine abweichende Variante produziert (*tep*) und schließlich wieder zur konventionellen Form zurückkehrt (*step*) (MacWhinney 2015, 307).

³⁹ In dieser Arbeit werden bewusst Formulierungen wie *richtig*, *falsch*, *fehlerhaft* oder *Übergeneralisierungsfehler* vermieden, auch wenn diese in einigen gebrauchsbasierten Arbeiten verwendet werden. Solche Formulierungen implizieren immer eine Sichtweise, in der kindliche Konstruktionen als falsche und unvollständige Äußerungen vor dem Hintergrund einer korrekten Erwachsenengrammatik betrachtet werden.

⁴⁰ **Untergeneralisierungen** (undergeneralizations) werden wesentlich häufiger erstellt als Übergeneralisierungen. Kinder verwenden hierbei eine sprachliche Form, die für sie eine spezifischere Bedeutung hat als für erwachsene Sprecher (MacWhinney 2015, 309). Die Konstruktion *Hund* kann z. B. zu Beginn nur als Bezeichnung für einen bestimmten Hund verwendet werden. Untergeneralisierungen sind deutlich seltener untersucht worden, weil sie nie zu unkonventionellen Formen führen und dadurch sehr schwer zu belegen sind (MacWhinney 2015, 309).

2.3.3.7 Generalisierungsbeschränkungen

Übergeneralisierungen werden im fortlaufenden Erwerbsprozess zunehmen beschränkt.

In usage-based theories, children are abstracting as they learn, but they cannot do this indiscriminately; they must make just those generalizations that are conventional in the language they are learning and not others. (Tomasello 2006a, 276)

Generalisierungsbeschränkungen sind dabei nicht auf Basis von Korrekturen im Input zu erklären (Tomasello 2006a, 277). Auch wenn beobachtet werden kann, dass Bezugspersonen Übergeneralisierungen häufig in eigenen Äußerungen aufgreifen und reformulieren (Chouinard/Clark 2003; Clark/Bernicot 2008). Dies ist jedoch kein sprachübergreifendes Verhalten von Bezugspersonen und variiert sogar innerhalb einer Sprachgemeinschaft (Tomasello 2006a, 277; 2003, 177; Boyd/Goldberg 2011, 56). Folglich müssen noch weitere generalisierungsbeschränkende Prozesse greifen, wie kognitive Verfestigungseffekte, das statistische Kontrastprinzip (preemption) und der Grad der Offenheit (degree of openness of a pattern).

Die Verfestigungshypothese (Braine/Brooks 1995) berücksichtigt den Grad der kognitiven Verfestigung oder auch Einschleifung als Stärke der Aktivierung einer Konstruktion und ist ein psychologisches Denkbild, das eng mit der Tokenfrequenz verknüpft ist (Diessel 2009b, 29). Die Verfestigung von Konstruktionen erfolgt durch eine hohe Tokenfrequenz und führt nicht nur zur eingeschliffenen Verwendung und holistischen Verarbeitung komplexer Sequenzen, sie spielt auch eine Schlüsselrolle bei Generalisierungsbeschränkungen (Goldberg 2009b, 102). Ein rekurrenter und verfestigter Gebrauch stabilisiert und automatisiert den Gebrauch der Konstruktionen, so dass die Ausweitung der Produktivität durch Analogie blockiert wird und sich alternative Vorgehensweisen nur schwer oder gar nicht gegen die eingeschliffene Verwendung durchsetzen (Tomasello 2006a, 287; Goldberg 2006, 90).

Brooks et al. (1999) zeigen z. B. anhand von Korpusdaten englischsprachiger Kinder, dass die Frequenz ein einflussreicher Faktor ist, der Argumentstrukturübergeneralisierungen mit fixierten transitiven und intransitiven Verben verhindert. Sie führen aus, dass Übergeneralisierungen vorrangig bei seltenen Verben (*arrive*, *strike*, *remove* oder *vanish*) und kaum bei sehr frequenten Verben (*come*, *hit*, *take* oder *disappear*) erfolgen.⁴¹ In weiteren Studien mit Kindern und Erwachsenen zum Englischen und Französischen werden ähnliche Beobachtungen gemacht (Theakston 2004; Rowland 2007; Matthews et al. 2005; 2007).

Stefanowitsch erweitert die Verfestigungshypothese um die Generalisierungsbeschränkung einer **negativen Verfestigung**. Je eher das kollokative Vorkommen von Konstruktionen durch eine hohe Frequenz vorauszusehen und damit erwartbar ist, desto höher ist der Effekt einer

⁴¹ Tomasello kritisiert an der Studie von Brooks et al. (1999), dass die Effektivität der Frequenz nicht empirisch erfasst wurde, da die exakte Frequenz der berücksichtigten Verben nicht gemessen und deshalb auch nicht bei der Übergeneralisierungsrate berücksichtigt wurde (Tomasello 2006a, 288).

negativen Verfestigung, wenn diese Konstruktionen also nicht im Input erscheinen (Stefanowitsch 2008, 522). Das Nichtauftreten einer Konstruktion beschränkt demnach Generalisierungen, vorausgesetzt diese werden vom Kind durch eine erfolgreiche Verfestigung der schematischen Struktur erwartet. Stefanowitsch nennt das Beispiel des englischen Verbs *say*, das nicht in einer ditransitiven Konstruktion wie *Dad said Sue something nice* verwendet wird (Stefanowitsch 2008, 515). Ein Beispiel aus dem Deutschen ist die Beschränkung von Generalisierungen der Steigerungsform frequenter Adjektive, wie *gut* und *viel*, die nicht mit dem Suffix *-er* (und ggf. einem Umlaut) gebildet werden. Das Phänomen einer negativen Verfestigung liefert ein weiteres Argument gegen die poverty-of-the-stimulus-Annahme, weil sich zeigt, dass nicht nur positive Evidenzen den Erwerbsprozess unterstützen, sondern auch fehlende.

Dennoch kommt es gelegentlich auch zur Übergeneralisierung der Flexion frequenter Verben, wie beispielsweise Einstiegsverben (Ambridge et al. 2008, 118; Kirjavainen et al. 2009; Abbot-Smith/Tomasello 2010; Maslen et al. 2000; Maslen et al. 2004). Tomasello führt im Kontext solcher Beobachtungen an, dass Einstiegsverben aber auch wesentlich häufiger von Kindern verwendet werden und im Verhältnis zu ihrer Vorkommenshäufigkeit extrem selten übergeneralisiert werden (Tomasello 2003a, 179).

Das **statistische Kontrastprinzip** greift in diesen Fällen, wenn Sprachlerner das wiederholte Auftreten einer Konstruktion in einem konkurrierenden Muster registrieren und eine bestehende Generalisierung daraufhin eine Korrektur erfährt (Goldberg 2009b; Clark 1987).

Established terms pre-empt any others that would be synonymous with them: 'If a potential innovative expression would be precisely synonymous with a well-established expression, the innovation is normally pre-empted by the well-established term, and is therefore considered unacceptable' [...]. (Clark 1993, 80)

Die Voraussetzung ist, dass der Kommunikationsteilnehmer motiviert ist, zu reflektieren, warum ein Sprecher die Form X anstelle der Form Y für eine bestimmte Funktion verwendet und im Anschluss diese Form übernimmt (Brooks/Tomasello 1999a, 722; Tomasello 2006c, 30). Experimentelle Studien zeigen die erfolgreiche Beschränkung von Übergeneralisierungen durch kontrastivierende Einheiten im Input (Brooks/Tomasello 1999; Brooks/Zizak 2002). Boyd und Goldberg (2011) beobachten, dass die erworbenen Einschränkungen durch das Kontrastprinzip auch auf andere Einheiten der gleichen Kategorie übertragen werden (Boyd/Goldberg 2011).

Clark⁴² erklärt dies zum einen durch das pragmatische **Prinzip der Konventionalität**:

⁴² Auch wenn Clark nicht explizit konstruktionsgrammatisch forscht, teilt sie viele Annahmen der Konstruktionsgrammatik und umgekehrt berücksichtigen viele Konstruktionsgrammatiker ihre Forschungsannahmen, die sich v. a. auf den Erwerb semantischer Einheiten konzentrieren (Clark 1987; 1993; 2001; 2009).

‘For certain meanings, there is a form that speakers expect to be used in the language community.’ That is, if a conventional term expresses what they mean, speakers should use it. If they don’t do so, or if they use a term in a non-conventional way, they are liable to be misunderstood. (Clark 1993, 67)

Clarks Prinzip der Konventionalität entspricht der gebrauchsbasierten Annahme, dass sprachliche Konventionen in einer Sprachgemeinschaft Teil des gemeinsamen Hintergrunds sind (Clark 1996), die von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft akzeptiert, erwartet und immer wieder bestätigt werden müssen. Zum anderen steht Clarks pragmatisches **Prinzip des Kontrasts** im Zusammenhang mit dem statistischen Kontrastprinzip. Dies beruht auf dem Prinzip der Konventionalität und besagt, dass Kinder im frühen Erstspracherwerb jedem Unterschied in der Äußerungsform auch einen Unterschied in der Bedeutung zuschreiben.

When people speak, children would then assume, they have a reason for choosing one word, *x*, on a particular occasion, rather than another, *y*. From this it would follow that *x* could not be equivalent to *y*, and so must contrast with it in some way. This then would lead children to assign different meanings to words that differed in form [...]. (Clark 1993, 90)

Diese Kommunikationsregeln führen dazu, dass spezifisches Wissen einem generellen Wissen vorgezogen wird. Sprachlerner verfolgen demnach zwei Lernprinzipien:

[1] if you have positive evidence that something can be expressed in a particular way, assume that it cannot be expressed in other ways, unless you have positive evidence for the other ways (‘preemption’); [...]

[2] form expectations about what to encounter in a particular context and take the occurrence of other things in that context to be negative evidence [...]. (Stefanowitsch 2008, 516)

Die Tokenfrequenz spielt nicht nur bei der kognitiven Verfestigung eine wichtige Rolle, eine hohe Tokenfrequenz unterstützt auch den Effekt des statistischen Kontrastprinzips (Tomasello 2006c, 30).

Thus frequency plays a role in the process of statistical preemption exactly because the preemption is statistical. Upon repeated exposures to one construction in lieu of another construction with closely related meaning, the learner can infer that the second construction is not conventional. [...] Thus, effects that might be ascribed to entrenchment are better attributed to a statistical process of preemption, critically involving the role of semantic or pragmatic relatedness. (Goldberg 2009b, 103)

Reformulierungen erfüllen vor diesem Hintergrund eine wichtige Funktion, weil sie unmittelbar präsentierte, kontrastive Formalalternativen der kindlichen Äußerung anbieten und dem sprachlernenden Kind signalisierten, die kindliche Äußerung den Konventionen der Umgebungssprache anzupassen (Chouinard/Clark 2003, 666).

Ein dritter generalisierungsbeschränkenden Faktor, der innerhalb der konstruktionsgrammatischen Forschung beobachtet wird, ist der **Grad der Offenheit** (degree of openness).

Dieser ist eng mit der Typefrequenz verbunden. Der Grad der Offenheit wirkt zum einen mittels der Produktivität eines sprachlichen Musters (Goldberg 2009b, 102). Wenn in einem Konstruktionsschema eine große Variabilität besteht und verschiedene Types als Lückenfüllungen in einem Platzhalter geäußert werden, tendieren Kinder bevorzugt dazu, diese Platzhalter als erstes mit unbekannten Einheiten zu füllen (Goldberg 2009b, 104): „[A] pattern is considered extendable by learners only if they have witnessed the pattern being extended“ (Goldberg 2009b, 104). Zum anderen wirkt die semantische Verwandtschaft der Types in der Konstruktion generalisierungsbeschränkend (Goldberg 2006, 99ff.). Sprachlerner sind dementsprechend deutlich selbstbewusster, neue Types in bekannte produktive Strukturen zu integrieren, wenn eine semantische Ähnlichkeit besteht (Goldberg 2006, 100). Insbesondere der Grad der Offenheit wurde jedoch noch nicht empirisch überprüft und basiert derzeit nur auf introspektiven Überlegungen von Goldberg (2006; 2009a; 2009b).

2.3.3.8 Bildung paradigmatischer Kategorien durch eine funktionale Distributionsanalyse

Über den Prozess der funktionalen Distributionsanalyse erwerben sprachlernende Kinder paradigmatische Kategorien, wie Nomen, Verben, Adjektive und Pronomen, die Voraussetzung für die Verwendung komplexer Konstruktionen, wie Komplement- oder Relativsatzkonstruktionen sind. Die Distribution im Input (Unterkapitel 2.3.2.2) ist in diesem Zusammenhang ein bedeutender Faktor für den Erwerbverlauf (Redington et al. 1998), weil paradigmatische Kategorien dadurch gekennzeichnet sind, dass sie keine expliziten Markierungen in der Sprache haben.

Consequently, the category cannot be organized around any specific linguistic symbol, but can only be based on commonalities in the way the members of the category function (in other words, on distribution). [...] Syntactic roles such as subject do not have specific linguistic items as members, whereas paradigmatic categories such as noun have specific items, such as *dog* and *tree*, as members of the category – once again suggesting that such things as subject are not categories whereas such things as noun are. (Tomasello 2003a, 163)

Paradigmatische Kategorien werden somit auf Basis des Vorkommens unterschiedlicher Types erworben und können sowohl durch konkrete linguistische Einheiten (wie Wörter oder holistische Phrasen) als auch durch komplexere Konstruktionen repräsentiert werden, die die gleiche kommunikative Funktion in einer Äußerung erfüllen bzw. die gleiche Rolle in einer Szene haben (Tomasello 2006a, 288).

[T]he essence of concepts lies in function; human beings group together things that behave in similar ways in events and activities. In the case of linguistic categories such as noun and verb, however, it is important to be clear that these are categories not of entities in the world (that is, not referents) but of pieces of language (words and phrases). When words and phrases are grouped together according to similarities in what they do communicatively

[...] cognitively and linguistically coherent categories are the result. (Tomasello 2003a, 172)

Tomasello vertritt damit indirekt die Annahmen von Crofts Radikaler Konstruktionsgrammatik, dass linguistische Kategorien eher eine formale Kollektion individueller lexikalischer Elemente sind, die ihr eigenes Form- und Funktionsprofil aufweisen und auf Grund von Tradition und Konvention in einer gemeinsamen Klasse zusammengefasst werden (Tomasello 2003a, 173). Auch Behrens betrachtet Wortarten als Mischklassifikationen ohne inhärente Merkmale von Wörtern, deren Funktion sich aus dem jeweiligen Kontext ergeben (Behrens 2005, 178ff.). Wortarten werden als Epiphänomene syntaktischer Konstruktionen verstanden. Sie sind emergente und sprachspezifische Konstrukte und folglich dem Konzept der Konstruktion untergeordnet (Behrens 2005, Croft 2001). Hierdurch unterscheiden sie sich z. B. von Langackers Annahmen (vgl. Unterkapitel 2.2.4.2).

Die kommunikative Funktion dieser abstrakten und komplexen Konstruktionen ist das grundlegende Element des Spracherwerbs (Tomasello 2006a, 288), die lexemgebunden, mosaikartig und induktiv erworben wird.

Evidence from other languages also suggests that young children's paradigmatic categories develop in a gradual and piecemeal way as they attempt to assimilate to their more locally based categories the wider array of more abstract functions that underlie the adult version of the category [...]. (Tomasello 2006a, 270)

Im Verhältnis zu den konservativen Lernstrategien und Generalisierungsprozessen ist der Prozess der funktionalen Distributionsanalyse deutlich weniger erforscht. Mintz et al. (2002) erstellen auf Basis verschiedener Korpora englischsprachiger Kinder der CHILDES-Datenbank eine Distributionsanalyse und kommen zu dem Ergebnis, dass im Input stabile distributionelle Informationen enthalten sind, um den Erwerb der Kategorien wie Nomen und Verb zu fördern (Mintz et al. 2002, 419).⁴³ Andere Studien konzentrieren sich vorrangig auf den induktiven Erwerbsprozess der paradigmatischen Kategorien (Brandt et al. 2008; Diessel 2009a; Diessel/Tomasello 2005; Ibbotson/Tomasello 2009; Savage et al. 2003). Brandt (2011) beobachtet beispielsweise, dass paradigmatische Kategorien der Komplementsatzkonstruktion von deutschsprachigen Kindern mit 04;00 bis 05;00 noch nicht erworben wurden. Abbot-Smith und Behrens (2006) zeigen, dass Relativsatzkonstruktionen im Deutschen über relevante Teilkonstruktionen als Basis der Abstraktion erworben werden (Abbot-Smith/Behrens 2006; Behrens 2009c). Diessel und Tomasello (2001) beobachten, dass englischsprachige Kinder zwischen zwei und fünf Jahren Ergänzungssätze auf Basis von einfachen schematischen und

⁴³ Mintz et al. (2002) vertreten dabei die nativistische Position und betonen, dass ihre Ergebnisse lediglich die stabilen Rahmenbedingungen für einen Erwerb liefern, nicht aber, dass die Kategorien ohne vorheriges Wissen erworben werden können.

prototypischen Satzmustern produzieren. Sie zeigen außerdem, dass der Erwerb von Relativsatzkonstruktionen im Englischen nach einem festen Schema abläuft und die Komplexität der Konstruktionen nur graduell zunimmt (Diessel/Tomasello 2000).

Obwohl die funktionale Distributionsanalyse für den Erwerb paradigmatischer Kategorien und komplexer Konstruktionen essentiell ist, steht sie nicht im Mittelpunkt der konstruktionsgrammatischen Forschung. Ein Grund hierfür könnte sein, dass der Prozess häufig parallel zu einer Analogie stattfindet und der Erwerb komplexerer Konstruktionen nicht eindeutig auf einen der beiden Prozesse zurückgeführt werden kann.

2.4 Grammatikalisierungstheorie

Die Grammatikalisierungsforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie Grammatik im Sprachwandelprozess entsteht und hat sich in den letzten 35 Jahren zu einem etablierten Forschungsfeld entwickelt, das insbesondere durch Givón in den 1970er Jahren vorangetrieben wurde (Lehmann 2005, 1). In diesem Unterkapitel wird nur ein einführender Überblick über die gebrauchsbasierten grammatikalisierungstheoretischen Annahmen, Modelle und Termini gegeben, weil diese für die folgende Analyse relevant sind.

Die Grammatikalisierungstheorie postuliert, dass alle natürlichen Sprachen durch das inhärente Merkmal des Wandels oder zumindest durch das Potential eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses gekennzeichnet sind (Hopper/Traugott 2003, 4). Sprache wird daher als ein dynamisches Phänomen mit fließenden Grenzen und graduellen Übergängen von Kategorien betrachtet (Lehmann 2005, 1; Smirnova/Mortelmans 2010, 182), in dem grammatische Elemente in einem gerichteten Prozess aus lexikalischen Einheiten entstanden sind (Heine 2003, 578). Knobloch spricht in diesem Zusammenhang von einer **dynamischen Instabilität** des Sprachsystems (Knobloch 2000b, 2). Folglich nimmt auch die Grammatikalisierungstheorie ein (Lexikon-Grammatik-)Kontinuum unterschiedlich grammatikalisierter Sprachzeichen an (Hopper/Traugott 2003, 4; Smirnova/Mortelmans 2010, 182).

2.4.1 Untersuchungsgegenstände

Untersuchungsgegenstände der Grammatikalisierungstheorie sind in erster Linie die diachrone Grammatikalisierung, d. h. eine spezielle Form des Sprachwandels, und zeitübergreifende Regularitäten der Sprachstrukturen (Smirnova/Mortelmans 2010, 174). Die Grammatikalisierungstheorie wird daher hauptsächlich als Sprachtheorie des diachronen Sprachwandels verstanden, obwohl auch synchrone und diachrone Betrachtungsebenen verbunden werden können:

Die Grammatiktheorie vereint synchronische und diachronische Betrachtungsweisen, indem sie sprachliche Regelmäßigkeiten und Tendenzen zu entdecken sucht, die sich für die beiden Betrachtungsperspektiven als gleichermaßen relevant erweisen. [...] Regularitäten der diachronen Entwicklung einerseits und Gesetzmäßigkeiten in der synchronen Organisation und Strukturierung andererseits erweisen sich als zwei Seiten derselben Medaille. (Smirnova/Mortelmans 2010, 175)

Im Mittelpunkt der meisten grammatikalisierungstheoretischen Arbeiten steht dennoch v. a. eine Systematisierung der Entstehung und Entwicklung grammatischer Einheiten im diachronen Grammatikalisierungsprozess.⁴⁴ Hierfür werden häufig Modelle, wie Sprachwandelpfade (z. B. Hopper/Traugott 2003) oder Grammatikalisierungsskalen (z. B. Diewald

⁴⁴ Auf die Darstellung der historischen Entwicklung der Grammatiktheorie, ihrer verschiedenen Ansätze sowie auf umfangreiche Beispiele für verschiedene diachrone Grammatikalisierungsprozesse wird verzichtet. Die historische Entwicklung der Grammatikalisierungstheorie kann z. B. in Heine et al. (1991), Hopper und

1997; Heine et al. 1991), angewendet, um diesen Prozess zu beschreiben. Es werden aber auch zunehmend sprachspezifische Entwicklungen thematisiert, wie z. B. bei Szczepaniak (2011b), Hilpert (2011), Cezario (2011), Wiemer (2011), Rhee (2011) oder Narrog und Ohori (2011). Viele dieser Arbeiten verfolgen dabei eine funktional-typologische Ausrichtung, die kognitiv, diskursiv-pragmatisch und interaktionistisch geprägt ist, wie z. B. Bybee (2003; 2005; 2009; 2011), Haspelmath (2002), Hilpert (2008) und Keller (1994).

Die grammatikalisierungstheoretischen Konzepte werden zudem auch zunehmend öfter auf synchrone und ontogenetische Fragestellungen (Diewald 2004, 137ff.) übertragen, wie Phänomene der gesprochenen Sprache (Auer/Günthner 2005), regionale Varietäten (Girnth 2000; Kortmann/Schneider 2011), Variationen unter bestimmten Kommunikationsbedingungen wie Chat-Gesprächen (Henn-Memmesheimer 2004; 2006), ontogenetische Entwicklungsprozesse (Stephany 1992; Knobloch 2007; 2000b; Naumenko 2010; Diessel 2011; Bassano 2013, Harr/Engemann 2013), den Schriftspracherwerb (Feilke 2001; Feilke et al. 2001; Afflerbach 2001; Szczepaniak 2011a) sowie den Zweitspracherwerb (Dittmar 1992; Comajoan/Saldanya 2005; Ziegeler 1997).

Wie in der Konstruktionsgrammatik haben sich seit der Entwicklung der Grammatikalisierungstheorie verschiedene Konzepte und Forschungsschwerpunkte herausgebildet.⁴⁵ Girnth bezeichnet die dadurch entstandene Pluralität der Methoden und Beschreibungsverfahren als Hemmnis bei der Entwicklung der eigenständigen Teildisziplin (Girnth 2000, 2). Folglich hat sich bislang auch keine einheitliche Definition des Grammatikalisierungsbegriffs etabliert.

2.4.2 Grammatikalisierungsbegriff

Der Terminus *Grammatikalisierung*⁴⁶ hat heute zwei Bedeutungen. *Grammatikalisierung* ist ein Teilgebiet der Linguistik sowie ein Sprachwandelprozess (Hopper/Traugott 2003, 1). Die wichtigsten Definitionen des Grammatikalisierungsprozesses werden im Folgenden dargestellt und anschließend in eine Definition zusammengeführt.

Traugott (2003) oder Girnth (2000) nachgelesen werden. Eine aktuelle und ausführliche Darstellung der unterschiedlichen grammatikalisierungstheoretischen Ausrichtungen, Konzepte und Untersuchungsgegenstände ist z. B. in dem Sammelband von Heine/Narrog (2011) enthalten und eine detaillierte Präsentation diachroner Grammatikalisierungsprozesse im Deutschen erfolgt z. B. in Szczepaniak (2011b) und Diewald (1997; 2012).

⁴⁵ Detaillierte Übersichten zu unterschiedlichen Ansätze der Grammatikalisierungstheorie sind in Girnth (2000), Traugott (2011) oder Heine und Narrog (2011) enthalten.

⁴⁶ Der Terminus **Grammatikalisierung** wurde das erste Mal von Meillet (1912) verwendet, der damit die Zuordnung einer grammatischen Eigenschaft zu einem vormals autonomen und lexikalischen Wort bezeichnete (Hopper 1991, 17). Das dahinterstehende Konzept der Grammatikalisierung ist aber sehr viel älter und wurde z. B. schon von Humboldt thematisiert (Naumenko 2010, 31).

Traugott und König sehen das zentrale definitorische Merkmal der Grammatikalisierung in der Prozessrichtung von lexikalischen Einheiten hin zu grammatischeren Einheiten im Sprachwandel.

‘Grammaticalization’ [...] refers primarily to the dynamic, unidirectional historical process whereby lexical items in the course of time acquire a new status as grammatical, morpho-syntactic forms, and in the process come to code relations that either were not coded before or were coded differently [...]. The study of grammaticalization challenges the concept of a sharp divide between *language* and *parole*, and focuses on the interaction of the two [Hervorhebungen im Original]. (Traugott/König 1991, 189)

Lehmann betont, dass Grammatikalisierung immer auf einer diachronen und einer synchronen Ebene stattfindet.

Under the diachronic aspect, grammaticalization is a process which turns lexemes into grammatical formatives and makes grammatical formatives still more grammatical [...]. From the synchronic point of view, grammaticalization provides a principle according to which subcategories of a given grammatical category may be ordered. (Lehmann 1985, 303)

Synchronie und Diachronie betrachtet Lehmann folglich als zwei Perspektiven auf den gleichen Gegenstand: „Grammaticalization could never be a kind of diachronic change if it were not a kind of synchronic variation, too” (Lehmann 2004, 153). Variationen sind demnach die synchrone Manifestation einer diachronen Veränderung, wofür das englische Vollverb *have* und das deutsche Vollverb *haben* beispielgebend sind. Die Vollverben zeigen eine synchrone Verbindung zum jeweiligen Hilfsverb, wobei diese wiederum in einem diachronen Prozess aus den Vollverben entstanden sind (Szczepaniak 2011b, 131).

Einen hervorgehobenen Stellenwert im Zusammenhang mit der Grammatikalisierung hat für Lehmann außerdem der Aspekt der **Autonomie** sprachlicher Zeichen: „Grammaticalization of a linguistic sign is a process in which it loses in autonomy by becoming more subject to constraints of the linguistic system“ (Lehmann 2004, 155). Er setzt also den Autonomieverlust eines sprachlichen Zeichens in Bezug zur Grammatikalisierung und berücksichtigt die zunehmenden Restriktionen, die sprachliche Elemente im Grammatikalisierungsprozess erfahren. Er beschreibt entsprechend Grammatikalisierungsparameter (vgl. Unterkapitel 2.4.4.3).

Zusammenfassend kann Grammatikalisierung also als ein unidirektionaler Sprachwandelprozess natürlicher Sprachen definiert werden, bei dem sprachliche Äußerungseinheiten durch Variationen auf synchroner Ebene zunehmend grammatischer werden und auf diese Weise an Autonomie verlieren.

2.4.3 Annahmen der Grammatikalisierungstheorie

Gradualität, Unidirektionalität und Irreversibilität werden in allen Ansätzen der Grammatikalisierungstheorie in unterschiedlichem Ausmaß als Kennzeichen des Grammatikalisierungsprozesses angenommen. Grammatikalisierung verändert demnach sowohl die Form-

als auch die Funktionsseite eines sprachlichen Elements. Dieser Prozess geht häufig von einer Veränderung der Funktion aus und ist von einer Veränderung der Form gefolgt: **die Form folgt der Funktion** (form follows function) (Szczepaniak 2011b, 11). Grammatikalisierung ist außerdem ein **schrittweise** bzw. **graduell** stattfindender Prozess und es bestehen folglich graduelle Variationen und Zwischenstufen von Varianten auf synchroner Sprachebene (Lehmann 2004, 159ff.), was einer konsequenten Prozessrichtung von der Form zur Funktion widerspricht.

The gradualness of change in the phonetic, morpho-syntactic, and semantic/pragmatic properties of grammaticizing constructions provide a view of grammar as dynamic, variable, and always susceptible to change. (Bybee 2009, 347)

Der Grammatikalisierungsprozess ist ferner durch eine **Unidirektionalität** gekennzeichnet: „Grammaticalization is unidirectional in the sense that changes that go in the opposite direction of grammaticalization are observed very rarely” (Lehmann 2004, 170). Unidirektionalität besagt, dass die graduelle Entwicklung der Grammatikalisierung gerichtet ist und nur von lexikalischen hin zu grammatischeren Elementen verläuft. Ein Prozess in umgekehrter Richtung, die **Degrammatikalisierung**, ist umstritten und wird z. B. von Heine und Reh (1984), Lehmann (1985; 1995; 2004), Haspelmath (1999) sowie von Hopper und Traugott (2003) ausgeschlossen, weil er empirisch nicht nachweisbar ist. Norde (2009) geht hingegen von der Existenz einer Degrammatikalisierung aus.

Das Konzept der **Irreversibilität** ist eng mit dem Konzept der Unidirektionalität verbunden und wird von Haspelmath als eines der wichtigsten Kennzeichen der Grammatikalisierung gewertet (Haspelmath 1999, 1044). Die unidirektionale Entwicklung der Grammatikalisierung ist irreversibel, also unumkehrbarer, wodurch der Verlust der semantischen Komponenten und der phonetischen Substanz im Grammatikalisierungsprozess endgültig ist (Szczepaniak 2011b, 24).

Die verschiedenen Ausrichtungen der Grammatikalisierungstheorie führen zahlreiche Ursachen für die Grammatikalisierung sprachlicher Zeichen an. Im Folgenden werden ausschließlich die gebrauchsbasierten Erklärungen vorgestellt, die Sprachwandelprozesse auf den Sprachgebrauch und allgemeinkognitive Mechanismen zurückführen.

Mechanisms of change are processes that occur while language is being used, and these are the processes that create language structure. [...] The mechanisms of change that create grammar are directly attributable to certain cognitive abilities, including the ability to categorize tokens of experience, the ability to make inferences, and the ability to use established tools for new means. (Bybee 2001, 190-191)

Der Einfluss dieser Mechanismen sind auch für die Sprachverarbeitung und den Spracherwerb relevant (Anttila 2005, 428ff).

2.4.3.1 Analogie und Reanalyse⁴⁷

Die **Analogie** beruht auf dem kognitiven Prozess der kategoriellen Übertragung bzw. Metapher (Szczepaniak 2011b, 35ff.) und ist eine kognitive Problemlösungsstrategie, die sich auf spezifische Elemente einer Sprache sowie auf abstrakte Schemata beziehen kann (Heine et al. 1991, 150ff.). Durch Analogie kann ein Sprecher eine Regelmäßigkeit herstellen oder eine Regelmäßigkeit ausweiten (Hock 2005, 456).

Analogie ist eine konzeptuelle Beziehung zwischen einem Vorbild A, das als verstanden vorausgesetzt wird, und einem Operanden B, den es kognitiv zu bewältigen gilt [Hervorhebung im Original]. Auf der Basis einer vorausgesetzten Ähnlichkeit von A und B werden B weitere Eigenschaften von A zugeschrieben. Analogie ist auch der Name für diese kognitive Operation. (Lehmann 1995, 1260)

Ein Beispiel für Analogieprozesse im Sprachwandel ist die funktionale Verselbstständigung der englischen Futurform *going to*, die vermutlich auf einer metaphorischen Abstraktion des Raums in Zeit entstanden ist und einer Bezugnahme zeitlicher Zusammenhänge durch räumliche Konzepte entspricht (Smirnova/Mortelmans 2010, 197). Die **Reanalyse** oder auch **Reinterpretation** und **Gliederverschiebung** ist eine weitere kognitive Problemlösungsstrategie und erzeugt Veränderungen der Konstituentenstruktur, der hierarchischen Struktur und der grammatischen Beziehungen (Hopper/Traugott 2003, 51), ohne die Satzoberfläche bzw. die Form der sprachlichen Elemente zu verändern. Langacker definiert Reanalyse als „change in the structure of an expression or class of expressions that does not involve any immediate or intrinsic modification of its surface manifestation“ (Langacker 1977, 58). Aus diesem Grund wird die Reanalyse auch als unsichtbarer Prozess bezeichnet, während die Analogie ein sichtbarer Prozess ist (Szczepaniak 2011, 36ff.). Ein Beispiel für den Prozess der Reanalyse ist die lexikalische Einheit *Hamburg* + *er*, die von englischen Sprechern als Kombination der beiden Lexeme *Ham* + *Burger* reanalysiert wird (Ferraresi 2014, 14). Dies führt dazu, dass die Einheit *Ham* durch andere Lexeme wie *Cheese* substituiert werden kann.

2.4.3.2 Prozess der unsichtbaren Hand

Keller (1994) zufolge motivieren inner- und außersprachliche Ursachen sprachliche Innovationen und eine mögliche Adaption der Innovationen, die einen Sprachwandel herbeiführen können. Sprecher ergreifen demnach die Möglichkeit, ihren Äußerungen aus kommunikativen Gründen den Charakter von Extravaganz zu verleihen, indem sie Sprachinnovationen einführen. Dieses Sprachverhalten hat das Kommunikationsziel, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Gesprächsteilnehmer zu wecken, indem unerwartete Kommunikationsformen gewählt werden. Dies wirkt einem bestehenden Konformitätsdruck

⁴⁷ Der Stellenwert der Analogie und der Reanalyse für die Grammatikalisierung wird kontrovers diskutiert (Lehmann 1995; 2004; 2014; Lang/Neumann-Holzschuh 1999; Hopper/Traugott 2003, 39; Anttila 2005, 438; Naumenko 2010, 60; Fischer 2011; Heine/Narrog 2011; Traugott 2011, 20).

entgegen, so dass die geltende Handlungsmaxime der Verständlichkeit⁴⁸ relativiert wird. Andere Gesprächsteilnehmer übernehmen möglicherweise die innovativen Kommunikationsformen, um ihrerseits die Aufmerksamkeit anderer Kommunikationspartner durch die unerwarteten Neuerungen zu wecken (vgl. Unterkapitel 3.3). In einem solchen Fall kann es zu einer Frequenzzunahme und einer Adaption der sprachlichen Innovationen kommen, die eine erneute Frequenzzunahme zur Folge hat. Die Äußerungsform verliert hierbei also ihren innovativen Charakter, gewinnt an Konformität und wird von Gesprächsteilnehmern zunehmend erwartet.

2.4.3.3 Frequenzeffekte

Die Type- und Tokenfrequenz sprachlicher Einheiten kommt auch innerhalb der gebrauchsbasierten Grammatikalisierungstheorie eine wichtige Bedeutung zugute. Grammatikalisierung führt z. B. zu einem Anstieg der Typefrequenz, weil spezifische Eigenschaften durch Generalisierungen verloren gehen. Ein Type wird in seiner Funktion abstrakter und findet nicht nur in spezifischen Kontexten Anwendung, sondern auch in sehr viel allgemeineren Verwendungssituationen (Bybee 2005, 605). Der Anstieg der Typefrequenz führt meistens auch einen Verwendungsanstieg bestimmter Token herbei, wie z. B. bei der *going to*-Futurkonstruktion (Bybee 2005, 605). Grammatizität und Frequenz stehen somit in einem Zusammenhang: Je höher der Grad der Grammatizität sprachlicher Elemente, desto höher ist auch ihre Frequenz (Bybee 2005, 605). Eine zunehmende Frequenz ist also das Resultat von Grammatikalisierungsprozessen, so dass eine Frequenzzunahme als Hinweis für einen beginnenden Grammatikalisierungsprozess gewertet werden kann (Hopper/Traugott 2003, 129).

Eine hohe Frequenz ist aber auch eine wesentliche Ursache der Grammatikalisierung. Bybee und Beckner (2010) schätzen den Einfluss der Frequenz auf die Grammatikalisierung als gravierend ein und benennen verschiedene Effekte einer hohen Frequenz auf die Verwendung. Das häufige Wiederholen sprachlicher Token hat z. B. einen **reduzierenden Effekt**, weil Artikulationsrepräsentationen von Wörtern und Sequenzen aus neuromotorischen Routinen bestehen, deren Ausführung durch Wiederholungen geläufiger wird (Bybee 2006, 715; Bybee/Beckner 2010, 839). Die neuromotorische **Automatisierung**⁴⁹ führt zu einer flüssigeren und schnelleren Produktion der jeweiligen Einheiten und erhöht das Potential der **phonetischen**

⁴⁸ Keller orientiert sich an den Handlungsmaximen der Grice'schen Konversationsmaximen (Keller 1994, 126). Grice (1989) formuliert das sogenannte **Kooperationsprinzip**, demzufolge Kommunikationspartner ihren Kommunikationsbeitrag in der jeweiligen Situation so erstellen sollten, dass die Intentionen der Äußerungen erfolgreich umgesetzt werden können: „Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.“ (Grice 1989 26). Aus diesem Kooperationsprinzip leitet er die vier Konversationsmaximen der **Qualität, Quantität, Relevanz** und **Modalität** ab (Grice 1989, 26ff.).

⁴⁹ Bybee (2003; 2005) zieht zum Vergleich Haiman (1994; 1998) heran, der die Routinisierung im sozialen Verhalten beobachtet und seine Erkenntnisse der Habitualisierung und Automatisierung auf sprachliche Routinisierung überträgt.

Reduktion einzelner Lexeme und ganzer Sequenzen (Bybee 2011, 71). Die Automatisierung betrifft jedoch nicht nur die Formseite sprachlicher Einheiten, sie beeinflusst auch ihre funktionale Verarbeitung, die zunehmend holistisch erfolgt (Bybee 2005 615ff.; 2000; 2006). Mehrwortsequenzen werden dadurch z. B. zunehmend als Einheit verarbeitet und verlieren an Kompositionalität. Sie erfahren eine **semantische Reduktion** und gewinnen an **Autonomie**. Beispiele hierfür sind das englische *going to*-Futur oder die Sequenz *wie geht's*. Bybee bezieht sich mit dem Begriff *Autonomie* jedoch nicht auf die Verwendung der sprachlichen Einheit im Syntagma, wie z. B. Lehmann, sondern auf die Veränderung der Verarbeitung der Einheit. Die Zunahme der Autonomie besteht nicht nur bei lexikalischen Einheiten und Sequenzen, sondern auch bei grammatischen Konstruktionen:

The same process applies to grammaticizing phrases – they gradually grow increasingly independent of their composite morphemes and other instances of the same construction.
(Bybee 2005, 618)

Eine hohe Tokenfrequenz reduziert demnach die Komplexität und ist eine Ursache für die semantische und phonetische Reduktion. Der Verlust an Kompositionalität und Analysierbarkeit und die damit einhergehende Reduktion der Komplexität ist wiederum Voraussetzung für semantische und pragmatische Veränderungen und die Übertragung der sprachlichen Einheiten auf neue Kontexte (Bybee 2011, 71).

Eine hohe Tokenfrequenz hat umgekehrt aber auch einen **konservierenden Effekt** (Bybee/Beckner 2010, 840). Je eingeschliffener eine Struktur ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Struktureigenschaften z. B. durch Analogie angeglichen werden. Aus diesem Grund werden frequente starke Verben, wie z. B. *sein*, seltener oder nie schwach flektiert (Bybee 2006, 715; Bybee 2005, 621). Eine Generalisierung bzw. die Ausweitung eines sprachlichen Musters, die durch eine hohe Typefrequenz gefördert wird, kann also durch kognitive Verfestigungseffekte bzw. durch eine hohe Tokenfrequenz gebremst werden. Dies wurde auch im Erstspracherwerbsprozess beobachtet (vgl. Unterkapitel 2.3.3.7). Bybee liefert mit der Frequenz auch Argumente für die Unidirektionalität des Grammatikalisierungsprozesses, weil eine hohe Frequenz immer eine Deautomatisierung oder Enthabituierung verhindern (Bybee 2009, 348).

2.4.4 Konzepte und Modelle der Grammatikalisierungstheorie

Innerhalb der Grammatikalisierung wurden zahlreiche Modelle entwickelt, um den Grammatikalisierungsprozess nachzubilden. Vier bedeutende Modelle werden hier im Folgenden präsentiert, weil sie für die Schematisierungspfade in der folgenden Analyse wichtig sind oder weil sie die grammatikalisierungstheoretische Forschung zum deutschen Erstspracherwerb wesentlich prägten. Diese Modelle sind zwar nicht ausschließlich in einem gebrauchsbasierten Kontext entwickelt worden, prägten aber die gebrauchsbasiert grammatikalisierungstheoretische Forschung.

2.4.4.1 Grammatikalisierungsskala

Givón (1979) entwickelt die **Grammatikalisierungsskala**, innerhalb der er vier Sprachbeschreibungsebenen zur Klassifizierung der diachronen Veränderungsprozesse berücksichtigt. Auf diesen Ebenen finden vier Phasen der Grammatikalisierung statt. Die vier Sprachebenen sind der Diskurs, die Syntax, die Morphologie und die Morphophonologie, die vier Phasen sind die Syntaktisierung, die Morphologisierung, die Demorphologisierung und der Verlust (Givón 1979, 208ff.). Die Syntaktisierung wirkt auf der Ebene des Diskurses und der Syntax. Hierbei entstehen syntaktische Strukturen aus Diskursstrukturen durch die kognitive Verfestigung und Regularisierung lexikalischer Zeichen (Smirnova/Mortelmans 2010, 187). Durch Morphologisierung verlieren Elemente auf der Ebene der Syntax den Status von freien Morphemen und gehen auf die Ebene der Morphologie über (Smirnova/Mortelmans 2010, 187). Bei der Demorphologisierung werden segmental eigenständige Affixe zu phonologischen Merkmalen der Wörter und wechseln von der Ebene der Morphologie auf die Ebene der Morphophonologie (Smirnova/Mortelmans 2010, 187). Der Verlust ist die vierte Phase, in der die Form und häufig auch die Bedeutung des sprachlichen Zeichens vollständig verloren gehen (Smirnova/Mortelmans 2010, 187).

Der Grammatikalisierungsprozess verläuft dabei unidirektional in folgender Reihenfolge: Diskurs ⁵⁰ Syntax > Morphologie > Morphophonologie (> Schwund). Ein vollständiger Schwund des grammatikalisierten Zeichens muss jedoch nicht notwendigerweise eintreten. Diewald (1997), Hopper und Traugott (2003) sowie Lehmann (1995) entwerfen weitere, z. T. deutliche Parallelen aufweisende Grammatikalisierungsskalen.⁵¹ Auf Basis solcher Grammatikalisierungsskalen werden häufig sogenannte Grammatikalisierungskanäle bzw. Grammatikalisierungspfade entwickelt, die den Prinzipien der Grammatikalisierungsskalen folgen und spezifische Entwicklungen abbilden (Smirnova/ Mortelmans 2010, 193).

2.4.4.2 Prozesstypen der Grammatikalisierung

Heine und Reh (1984) differenzieren vier **Prozesstypen der Grammatikalisierung** auf drei Sprachsystemebenen. Sie beobachten, dass Grammatikalisierungsprozesse auf der phonetischen, der morphosyntaktischen und der funktionalen Ebene einer Sprache stattfinden. Die phonetische Ebene ist durch folgende Prozesse gekennzeichnet: Adaption > Erosion > partielle Fusion > totale Fusion > Verlust (Heine/Reh 1984, 17ff.). Diese Prozesse sind zwar Teil des Grammatikalisierungsprozesses, sie sind aber auch für den allgemeinen Sprachwandel typisch (Heine/Reh 1984, 25). Im Bereich der Morphosyntax lassen fünf Prozesstypen den zunehmenden Grad der Morphemverschmelzung in der Grammatikalisierung erkennen. Diese

⁵⁰ Das Symbol '>' ist zu lesen als 'wird grammatikalisiert zu'.

⁵¹ Für eine ausführliche Darstellung der verschiedenen genannten Grammatikalisierungsskalen, siehe Smirnova und Mortelmans 2010, 188ff.

Prozesstypen verlaufen in folgender Reihenfolge: Permutation⁵² > Komposition von Morphemen⁵³ > Affigierung⁵⁴ > Klitisierung > Versteinerung (Heine/Reh 1984, 28ff.). Auf der funktionalen Ebene erfolgen semantische Veränderungen sprachlicher Zeichen durch folgende Prozesse: Desemantisierung > Ausdehnung > Vereinfachung > Fusion.

2.4.4.3 Grammatikalisierungsparameter und Grammatizität

Lehmann (1995) führt ein Set von Parametern für den **Grad der Grammatikalisierung** ein, um die Einordnung der sprachlichen Zeichen auf dem Lexikon-Grammatikkontinuum zu ermöglichen und den Fortschritt in diachronen Grammatikalisierungsprozessen zu bestimmen. Zu diesem Zweck etabliert er den Begriff **Grammatizität**, um die Position eines Zeichens zwischen dem lexikalischen und dem grammatischen Pol des Kontinuums bzw. den grammatischen Gehalt der Zeichen zu bestimmen (Lehmann 1995, 1253). Lehmann differenziert so den Zustand eines sprachlichen Zeichens von dem Prozess der Grammatikalisierung.

Da Grammatikalisierung das dynamische Gegenstück zu Grammatizität ist, läßt sich der Begriff auf dieselben Gegenstände wie dieser anwenden. Man spricht daher von der Grammatikalisierung von Zeichen, Kategorien, Konstruktionen, Strategien usw. (Lehmann 1995, 1255)

Die Grammatizität ist eine komplexe Eigenschaft, die Lehmann anhand der Kriterien der **Autonomie**, **Selektion** und **Kombination** sprachlicher Zeichen definiert (Lehmann 1995, 1253). Je geringer die Grammatizität eines sprachlichen Zeichens ist, also je näher sich das Zeichen am lexikalischen Pol befindet, desto größer ist die Autonomie auf sprachlicher Ebene und desto weniger unterliegt das sprachliche Zeichen Beschränkungen durch das Sprachsystem (Lehmann 2005, 2). Autonomie und Grammatizität sind demnach gegenüberliegende Pole derselben Eigenschaft (Lehmann 1995, 1253). Lehmann klassifiziert den Grad der Autonomie sprachlicher Zeichen anhand der drei **Grammatikalisierungsparameter** Gewicht, Kohäsion und Variabilität. Mit zunehmender Grammatizität reduzieren sich das Gewicht und die Variabilität eines Zeichens und die Kohäsion nimmt zu (Lehmann 1995, 1253ff.). Die drei Autonomieaspekte werden durch die Übertragung auf die syntagmatische und paradigmatische Dimension spezifiziert (Lehmann 1995, 1253).

⁵² **Permutation** ist die Verschiebung syntaktischer Elemente im Syntagma (Heine/Reh 1984, 28).

⁵³ Bei der **Komposition** werden zwei oder mehr frei vorkommende Morpheme oder Morphemfolgen zu einem Kompositum (Glück/Schmöe 2005, 334).

⁵⁴ **Affigierung** ist das Hinzufügen eines Affixes zu einem Stamm (Glück/Schmöe 2005, 16).

Parameter	Paradigmatische Dimension	Syntagmatische Dimension
Kohäsion	Paradigmatizität	Fügungsenge
Variabilität	Wählbarkeit	Stellungsfreiheit
Gewicht	Integrität	Struktureller Skopus

Tabelle 5: Lehmanns Parameter der Grammatizität

Die syntagmatische Dimension erfasst die **Kombinationsmöglichkeiten** sprachlicher Einheiten in der linearen Kette einer Äußerung. Zu Beginn der Grammatikalisierung befinden sich sprachliche Einheiten noch am lexikalischen Pol des Kontinuums und können vergleichsweise flexibel in ein Syntagma eingebaut werden. Am Ende des Grammatikalisierungsprozesses sind sprachliche Zeichen zunehmend bis vollständig in das Syntagma eingebaut und nur noch an wohldefinierten Stellen verwendbar (Lehmann 1995, 1253).

Die paradigmatische Dimension bezieht sich auf die **Selektion** von Zeichen. Sprachliche Zeichen gehören zu Beginn eines Grammatikalisierungsprozesses einem losen Wortverbund an und werden zunehmend Bestandteil eines hochintegrierten Paradigmas, so dass sie schwieriger durch andere Zeichen an der gleichen Stelle im Syntagma substituiert werden können. Die Parameter, die in der Tabelle 5 enthalten sind, verändern sich durch verschiedene Prozesse der Grammatikalisierung und können so zur Beschreibung des Grammatikalisierungsprozesses verwendet werden (vgl. Lehmann 1995). Die Grammatikalisierungsparameter und die sie verändernden Grammatikalisierungsprozesse sind in der folgenden Tabelle 6 aufgeführt (Lehmann 1995; 2004).

	Parameter	niedrige Grammatizität → hohe Grammatizität
Paradigmatische Dimension	Paradigmatizität (Kohäsion)	Durch Paradigmatisierung wird ein Sprachzeichen zunehmend in ein Paradigma eingebunden.
	Wählbarkeit (Variabilität)	Die Obligatorisierung reduziert die Wählbarkeit eines Zeichens nach kommunikativen Absichten und macht es obligatorisch und kontextabhängig.
	Integrität (Gewicht)	Die Erosion verursacht eine semantische und phonologische Reduktion des Zeichens zugunsten der grammatischen Bedeutung.
Syntagmatische Dimension	Fügungsenge (Kohäsion)	Die Koaleszenz erzeugt das Zusammenwachsen des Sprachzeichens mit seiner Umgebung im Syntagma und macht es damit formal abhängiger. (Juxtaposition → Klitisierung → Agglutination → Fusion)
	Stellungsfreiheit (Variabilität)	Die Fixierung/Topologisierung verringert die Stellungsfreiheit des Sprachzeichens im Syntagma.
	Struktureller Skopus (Gewicht)	Die Kondensierung reduziert den Geltungsbereich eines Zeichens im Syntagma.

Tabelle 6: Lehmanns Grammatikalisierungsprozesse

Der Parameter des Gewichts wird auf der paradigmatischen Dimension durch die Integrität repräsentiert und auf der syntagmatischen Dimension durch den strukturellen Skopus. Mit zunehmender Grammatizität nimmt die **Integrität** bzw. das paradigmatische Gewicht eines sprachlichen Zeichens ab und verliert durch **Erosion** an semantischem und formalem Gehalt. Die semantische Substanz bleicht durch die Grammatikalisierung semantisch aus und kann durch Desemantisierung vollständig verloren gehen. Außerdem verringert sich die phonologische Substanz sprachlicher Zeichen durch eine phonologische Abnutzung, auch phonologische Reduktion genannt (Lehmann 2004, 159). Die beiden Prozesse der Desemantisierung und der phonologischen Reduktion werden durch die Integrität bzw. das pragmatische Gewicht zusammengefasst (Lehmann 2004, 164). Grammatische Zeichen sind also semantisch und phonologisch reduziert, wobei hiermit ein quantitativer und kein qualitativer Verlust gemeint ist (Girnth 2000, 88).

Der **strukturelle Skopus** (syntagmatisches Gewicht) stellt die Größe des Geltungsbereichs eines sprachlichen Zeichens in einem Syntagma dar. „Viewed syntagmatically, it is its scope,

that is, the extent of the construction which it enters or helps to form” (Lehmann 1985, 3). Ein Vollverb hat z. B. eine große strukturelle Reichweite, was Ausdruck in der Valenzgrammatik findet. Eine Tempusflexion kann hingegen ein lexikalisches Element nur regieren und hat somit einen geringeren Skopus. Durch den Prozess der **Kondensierung** verliert ein sprachliches Zeichen an Stellenwert in der Konstruktionsstruktur.⁵⁵

Die Kohäsion bezieht sich auf den Zusammenhang eines sprachlichen Zeichens mit anderen Zeichen und wird auf der paradigmatischen Dimension durch die Paradigmatizität und auf der syntaktischen Dimension durch die Fügungsenge ausgedrückt. Die **Paradigmatizität** nimmt im Grammatikalisierungsprozess durch **Paradigmatisierung** zu, was bedeutet, dass das sprachliche Zeichen stärker in ein Paradigma eingegliedert wird. „This integrates syntactic constructions as periphrastic forms into morphological paradigms and leads to increasingly small, homogeneous paradigms“ (Lehmann 1985, 4). Unter der **Fügungsenge** wird die zunehmende Verschmelzung sprachlicher Zeichen im Syntagma durch **Koaleszenz** verstanden. Die formale Abhängigkeit eines sprachlichen Zeichens nimmt infolgedessen zu und auto-semantische Zeichen werden im Syntagma zunehmend zu synsemantischen Zeichen (Lehmann 1985, 5).

Lehmann beschreibt diese fortschreitende Gebundenheit sprachlicher Zeichen über vier Stufen: Juxtaposition > Klitisierung > Agglutination > Fusion. Syntaktische Grenzen werden auf diese Weise zu morphologischen Grenzen und können im Grammatikalisierungsprozess auch ganz verschwinden (Lehmann 1985, 5). Juxtaposition ist die Komposition unflektierter Wortstämme durch Zusammenrücken der Wörter in einer syntaktischen Fügung (Glück/Schmöe 2005, 304). Klitisierung bedeutet das Anfügen eines schwachbetonten Morphems an ein Nachbarwort, wie z. B. bei *geht's* oder *s'gibt* (Glück/Schmöe 2005, 322). Unter Agglutination versteht man das Anleimen von Affixen an einen Wortstamm, die dann im Gegensatz zu fusionierten Einheiten noch erkennbar segmentiert werden können (Glück/Schmöe 2005, 18) und die Fusion als letzte Stufe der Koaleszenz entspricht der vollständigen Verschmelzung von zwei sprachlichen Einheiten (Glück/Schmöe 2005, 345).

Die Variabilität ist die Verschiebbarkeit eines sprachlichen Zeichens. Sie ist auf der paradigmatischen Dimension in Form der **Wählbarkeit** enthalten und nimmt mit zunehmender Grammatizität ab, so dass die Verwendung sprachlicher Zeichen im Paradigma obligatorischer wird. Der dazugehörige Prozess nennt sich **Obligatorisierung**. Innerhalb dieses Prozesses werden sprachliche Zeichen in bestimmten Kontexten obligatorisch und sind nicht mehr durch

⁵⁵ Es ist umstritten, ob dieser Prozess Teil der Grammatikalisierung ist. Diewald beobachtet einen umgekehrten Prozess bei der Entwicklung von Modalpartikeln, bei der sich die Reichweite durch die Grammatikalisierung vergrößert (Diewald 1997, 23). Auer und Günthner (2005) nehmen dies bei Diskurmarkern wahr und Traugott und Heine (1991a) bei Demonstrativpronomen. Sie alle kritisieren den Parameter des strukturellen Skopus. Diewald schlägt vor, nicht von einer Verkleinerung des Skopus zu sprechen, sondern von einer Verlagerung des Skopus von sprachlichen Einheiten hin zu situativ-pragmatischen Faktoren (Diewald 1997, 75).

andere Zeichen substituierbar. Die **Stellungsfreiheit** ist der Grad der Verschiebbarkeit eines Zeichens im Syntagma. Je höher die Grammatizität eines sprachlichen Zeichens ist, desto geringer ist ihre Stellungsfreiheit. Eine abnehmende Stellungsfreiheit findet innerhalb des Prozesses der **Fixierung** statt.

2.4.4.4 Girnth's Mehrebenenmodell der linguistischen Progression

Girnth kritisiert die Pluralität der Konzepte und Modelle innerhalb der Grammatikalisierungstheorie und fordert eine Berücksichtigung der Sprachbeschreibungsebenen, wie bei Heine und Reh (1984) sowie des Aspektes der Autonomie sprachlicher Zeichen, wie bei Lehmann (1995) (Girnth 2000, 95). Aus dieser Kritik ansetzend entwickelt er das **Mehrebenenmodell der linguistischen Progression**, um die Varietät des Westminsterdeutschen zu analysieren. Phonetische Veränderungen werden den ausdrucksseitigen Prozessen und semantische Veränderungen den inhaltsseitigen Prozessen zugeordnet. Die morphosyntaktische Sprachebene erfährt eine Sonderrolle in Girnth's Modell.

Während phonetische und semantische Prozesse jeweils nur eine Dimension des Grammems betreffen, bezieht sich die morphologisch-syntaktische Ebene der Sprachbeschreibung auf das Grammem in seiner Gesamtheit. (Girnth 2000, 101)

Einen bedeutenden Stellenwert hat zudem die Koaleszenz, also das Zusammenwachsen des Sprachzeichens mit seiner Umgebung. Diese wird von Girnth als inhalts- und ausdrucksseitig verringernder Prozess klassifiziert und in verschiedene Teilprozesse gegliedert (Girnth 2000, 101). Diese entsprechen Givón's Grammatikalisierungsskala (Givón 1979).

Die vier Teilprozesse Syntaktisierung, Morphologisierung, Demorphemisierung und Schwund entsprechen der Koaleszenz auf morphosyntaktischer Ebene. Wenn die Teilprozesse der Koaleszenz also bei sprachlichen Einheiten beobachtet werden, zeigt sich die unidirektionale Grammatikalisierungsabfolge: Lexem > Lexogramm > Klitikon > Flexionsgrammem > phonologisches Merkmal > Null (Girnth 2000, 101). Dieser Entwicklungspfad ermöglicht es, sprachliche Zeichen in einem Kontinuum sowohl diachron als auch synchron einzuordnen. Die Nähe zu Lehmann's Modell wird an Girnth's Grammatikalisierungsparametern des Mehrebenenmodells sichtbar, die in der folgenden Tabelle 7 enthalten sind (Girnth 2000, 103). Ebenso weist seine Gliederung in eine Struktur- und eine Beschreibungsebene wesentliche Parallelen zur Konstruktionsdefinition auf (vgl. Unterkapitel 2.2.2).

Strukturebene	Paradigmatische Dimension	Syntagmatische Dimension
Beschreibungsebene		
Phonetische und graphische Ebene	Phonetische und graphische Reduktion	Fusion
Morphosyntaktische Ebene	Paradigmatisierung Obligatorifizierung	Koaleszenz Topologisierung
Semantische Ebene	Semantische Reduktion	Synsemantisierung

Tabelle 7: Girnth's Parameter des Mehrebenenmodells der linguistischen Progression

Girnth übernimmt Lehmanns Unterteilung in eine paradigmatische und eine syntagmatische Dimension und überträgt sie auf die drei Sprachbeschreibungsebenen, wie sie Heine und Reh (1984) berücksichtigen. Die phonetische/graphische Reduktion gleicht Lehmanns Parameter der Integrität, ohne jedoch die semantische Reduktion zu enthalten. Girnth betont, dass die semantische Reduktion sowohl eine quantitative Veränderung sprachlicher Zeichen herbeiführt, indem semantische Merkmale verloren gehen, als auch eine qualitative Veränderung, indem konkrete Bedeutungen abstrahiert werden (Girnth 2000, 101). Die semantische Reduktion berücksichtigt Girnth über eine eigene Beschreibungsebene. Die von Lehmann der Fügungsebene zugeordnete Koaleszenz erfährt bei Girnth einen größeren Stellenwert. Die Koaleszenz zeigt sich als rein ausdrucksseitiger Prozess auf der phonetischen Ebene über die Fusion und als rein inhaltsseitiger Prozess auf der semantischen Ebene über die Synsemantisierung (Girnth 2000, 102). Synsemantisierung ist die fortschreitende semantische Abhängigkeit sprachlicher Einheiten, die mit Lehmanns Obligatorisierung vergleichbar ist und die Girnth als Folge einer paradigmatischen Desemantisierung wertet, bei der die semantische Autonomie sprachlicher Zeichen eingeschränkt wird (Girnth 2000, 102).

Girnth erweitert sein Modell über drei morphosyntaktische Prozesse, die auch in Lehmanns Modell enthalten sind. Die Topologisierung auf der syntagmatischen Dimension ist die Reglementierung ikonischer Wortstellungsregularitäten (Girnth 2000, 91). Sie gleicht Lehmanns Prozess der Fixierung. Der paradigmatischen Dimension fügt Girnth die Obligatorifizierung hinzu, was Lehmanns Prozess der Obligatorisierung entspricht.

2.5 Grammatikalisierungstheorie in der Erstspracherwerbsforschung

In der Grammatikalisierungsforschung zum Erstspracherwerb wird häufig der Zusammenhang von Sprachwandelprozessen und dem Erstspracherwerb thematisiert und es wurden hierzu unterschiedliche Thesen formuliert. Die These der 1890er Jahre, dass sich die Phylogenese in der Ontogenese wiederhole (Slobin 2002, 367), wurde inzwischen verworfen: „Haeckels Zeiten sind unwiderruflich vorbei“ (Knobloch 2001a, 1). Das Hauptargument gegen diese These ist, dass sprachlernende Kinder linguistische Varietäten aus einem Sprachinput ableiten, von Sprachkonventionen abhängig sind und die Konventionen nicht kreieren (Slobin 2002, 378). Die These ist zudem wegen der fehlenden Sprachdaten unüberprüfbar.

Eine zweite grammatikalisierungstheoretische These besagt, dass die Diachronie die Ontogenese wiederhole, und zum anderen die These, dass der Spracherwerb für den Sprachwandel ursächlich sei (Mayerthaler 1981; Wurzel 1984; Lightfoot 1999). Erwachsene Sprecher übernehmen zwar gelegentlich kindliche Äußerungseinheiten, so dass diese in einer familiären Sprachgemeinschaft etabliert werden. Diese Äußerungseinheiten bestehen aber nie dauerhaft, werden von einer familienexternen Sprachgemeinschaft nicht übernommen und später z. T. von den sprachlernenden Kindern hinterfragt und aufgegeben. Beispiele hierfür finden sich in dem für diese Arbeit erstellten Lilly-Korpus, wie die familienspezifischen Ausdrücke *Nana* für *Lilly* und *Zugoma* als Bezeichnung einer bestimmten Oma sowie die onomatopoetische Form *didam* für das Klingeln an der Tür. Diese Äußerungseinheiten wurden auch von Lillys Bezugspersonen verwendet. Lilly erfragte Jahre später aber z. B. den Grund für den Namen *Zugoma* und ersetzte ihn anschließend durch *Oma*.

Eine dritte These ist ebenfalls umstritten. Sie besagt, dass ähnliche kognitive Mechanismen im Sprachwandel und im Spracherwerb bestünden und der Spracherwerb den diachronen Sprachwandel auslöse oder die Diachronie die Ontogenese sogar wiederhole (Stephany 1992; Diessel 2011, 131, Slobin 2005, 255). Im Erstspracherwerbsprozess lassen sich zwar häufig Übergeneralisierungen beobachten, die beispielsweise Parallelen zur Entstehung der Präteritumformen in der diachronen Sprachentwicklung aufweisen (Bybee/Slobin 1982). Diese Übergeneralisierungen werden jedoch im weiteren Erstspracherwerbsprozess wieder aufgegeben und können deshalb nicht als Auslöser für diachrone Sprachentwicklung gelten (Bybee/Slobin 1982, 37). Ein Grund hierfür liegt sicherlich auch in der Ursache der sprachlichen Innovationen im Erstspracherwerb. Kinder produzieren gewöhnlich noch keine unerwarteten und extravaganten Äußerungsformen, um hierdurch die Aufmerksamkeit anderer Kommunikationspartner zu leiten, wie von Keller (1994) beschrieben wird. Kindliche Innovationen werden hingegen häufig in Ermangelung sprachlicher Erfahrung getätigt (siehe Unterkapitel 2.3.3.6). Sie werden nicht dauerhaft von kompetenten Sprechern übernommen und konventionalisiert, so dass sie auch keine Grammatikalisierungsprozesse einleiten. Wenn eine kurzfristige Übernahme durch kompetente Kommunikationspartner erfolgt, dann nur aufgrund

des Rückgriffs auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund mit dem Kind, um eine gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung zu ermöglichen.

Eine Beobachtung könnte jedoch für die dritte These sprechen. Viele grammatische Marker haben ihren Ursprung offenbar auch im Erstspracherwerb in lexikalischen Einheiten: „There is a general developmental pathway leading from relatively concrete meanings to meanings that are more abstract“ (Diessel 2011, 131). Die lexikalischen Einheiten haben zu Beginn der diachronen und der ontogenetischen Sprachentwicklung eine spezifische Bedeutung und sind frequent, Beispiele hierfür sind Wörter wie *gehen*, *machen* oder *haben* (Slobin 2002, 381). Zudem kann in allen Sprachen eine Ausbreitung der schwachen Verbflexion durch Analogieprozesse auf Kosten der starken Verbflexion beobachtet werden (Knobloch 2000b, 3). Diese Entwicklungsparallelen bestehen jedoch nur in semantischer und pragmatischer Hinsicht und nicht in Bezug auf morphosyntaktische und phonologische Eigenschaften (Diessel 2011, 138). Diessel führt in diesem Zusammenhang abweichende Grammatikalisierungsprozesse anhand der diachronen Entstehung von Appositionen und der Zukunfts konstruktion *going to* an. Appositionen hätten ihren Ursprung im Sprachwandelprozess z. B. häufig in relationalen Nomen und Verben und die Zukunfts konstruktion *going to* entstand diachron aus einer Konstruktion zweier Sätze, die zu einem Satz reduziert wurde (Diessel 2011, 134). Beide Entwicklungen finden in dieser Form nicht im Erstspracherwerb statt. Sprachlernende Kinder beginnen sogar oftmals mit den phonetisch reduzierten Formen (Diessel 2011, 138).

Unbestritten ist eine vierte These, dass semantische Entwicklungsähnlichkeiten von grammatischen Einheiten im Erstspracherwerb und im Sprachwandelprozess bestünden. Auch im Erstspracherwerb ist z. B. die Erwerbsreihenfolge von einer räumlichen Bedeutung zu einer zeitlichen Bedeutung bei Appositionen und der Futurkonstruktion *going to* dokumentiert (Diessel 2011, 131). Semantische Ähnlichkeiten sind außerdem bei Modalverben vorhanden (Diewald 1999), wobei Diessel Unterschiede in der morphosyntaktischen Entwicklung hervorhebt und betont, dass im Erstspracherwerbsprozess z. B. keine Kategorieveränderungen und phonetischen Reduktionen stattfinden (Diessel 2011, 136). Slobin (2002) und Diessel (2011) sind sich dennoch darin einig, dass die Prozesse im Sprachwandel und im Erstspracherwerb nicht übereinstimmen. Die Erkenntnisse zum Erstspracherwerb beschränken sich auf grundsätzliche Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung, die dann auch Aufschluss für den Sprachwandel geben können (Slobin 2002, 389).

There is no evidence that grammaticalization and language acquisition are directly related. However, the two developments often proceed along similar conceptual paths because they involve the same mechanisms of categorization. (Diessel 2011, 141)

Auch für Knobloch besteht die wesentliche Gemeinsamkeit des Erstspracherwerbs (sowie der Pidgin- und Creolsprachen) und des Sprachwandels allein in der **dynamischen Instabilität** des Sprachsystems (Knobloch 2000b, 2). Diese kennzeichne neben der ontogenetischen auch die synchrone und diachrone Sprachebene (Knobloch 2001, 1). Die Prozesse unterscheiden sich

jedoch hinsichtlich des Vorhandenseins einer Zielgröße der diachronen Sprachentwicklung (Knobloch 2000b, 5). Knobloch führt die Instabilität im Erwerbsprozess zudem auf eine sozialkognitive Labilität zurück (Knobloch 2000b, 5). Sprachlernende Kinder durchlaufen demnach eine kognitive Entwicklung, wohingegen der kognitive Hintergrund im diachronen Grammatikalisierungsprozess konstant ist (Knobloch 2000b, 11). Die Unterkapitel 2.1 und 2.2 haben aber gezeigt, dass in der gebrauchsbasierten Perspektive auch eine Veränderlichkeit der kognitiven bzw. der Sprachstrukturen bei erwachsenen Sprechern angenommen wird. Diese ist allerdings wesentlich verlangsamt, so dass die Entwicklung fälschlicherweise als unveränderlich wahrgenommen wird. Knoblochs letztes Argument ist daher aus einer gebrauchsbasierten Perspektive heraus nur eingeschränkt haltbar.

2.5.1 Grammatikerwerb als Grammatikalisierungsprozess

Stephany (1992) überträgt als erste Modelle der Grammatikalisierungstheorie zum Sprachwandel auf den Erstspracherwerb, ohne die zwei Prozesse notwendigerweise zu parallelisieren. Sie beschreibt den kindlichen Grammatikerwerb als Grammatikalisierungsprozess mithilfe von Lehmanns Parametern, der Emergenten Grammatik von Hopper (1991), Givóns Grammatikalisierungsskala (1979) sowie Heines und Rehs (1984) Prozessstypen (Stephany 1992, 292). Stephany zeigt anhand einzelner Korpusbeispiele griechischer Kinder, dass der Grad der Grammatikalisierung in der Ontogenese sowie im Sprachwandel graduell zunimmt und auch hier Prozesse wie Dekategorisierung bzw. Reanalyse, Obligatorisierung oder Syntaktisierung stattfinden. Sie beobachtet, dass die frühen sprachlichen Einheiten der Kinder hochgradig semantisch sind und einen hohen Grad an Autonomie haben, während stärker grammatikalisierte Einheiten nicht dokumentiert sind (Stephany 1992, 301). Hieraus schlussfolgert sie: „Early child language is thus only weakly grammaticalized with the pragmatic mode being the sole mode of communication“ (Stephany 1992, 301).

Stephany klassifiziert zudem unterschiedliche Phasen des kindlichen Grammatikalisierungsprozesses. In der ersten Phase kommt es zur Erosion und Dekategorisierung stark grammatikalisierten Zeichen der Erwachsenensprache. Stephany argumentiert, dass dies wegen des sozialen Anpassungsdrucks des Kommunikationsumfelds nicht dauerhaft in den kindlichen Äußerungen erhalten bleibt und sprachlernende Kinder zunehmend grammatische Zeichen mit einer lexikalischen Bedeutung zu verwenden (Stephany 1992, 293ff.). Erst in einer letzten Phase treten obligatorisierte und spezifizierte desemantisierte Formen und Kategorien in der Verwendung auf (Stephany 1992, 301). Stephanys Forschungsergebnisse wurden allerdings introspektiv und exemplarisch gewonnen, ohne dass Entwicklungen, Dynamiken und Verwendungskontexte sprachlicher Elemente im Erwerbsprozess berücksichtigt wurden.

Knobloch (2009) erkennt eine ähnliche Entwicklungstendenz im Erstspracherwerb. Er beobachtet, dass sich indexikalische Funktionen zu stärker grammatischen Funktionen und pragmatische Funktionen zu stärker semantischen Funktionen hin entwickeln (Knobloch 2009,

257). Knobloch begründet die Erwerbsreihenfolge damit, dass lexikalische Elemente kommunikativ thematisierbar und im Vergleich zu grammatischen Strukturen bewusstseinsnäher sind: „Zunächst einmal stehen ‚Wörter‘ höher in der Rhematisierbarkeitshierarchie als Klitika und Affixe“ (Knobloch 2000a, 10). Er berücksichtigt also Wahrnehmbarkeitsunterschiede sprachlicher Zeichen, die für ihn eine Ursache dafür sind, dass grammatische Bedeutung häufig begleitend und unbewusst miterworben wird (Knobloch 2007, 132). Knobloch verwendet in diesem Kontext die Metapher eines **parasitär begleitenden** Erwerbs grammatischer Strukturen.

Während Handlungs- und Situationsgrößen als (lexikalische) Symbole den Focus der geteilten Aufmerksamkeit markieren und bilden können, bleibt die ‚grammatische‘ Information synsemantisch auch in dem Sinne, dass sie die jeweils focussierte Information ‚parasitär‘ begleitet und nur partiell auch selbst bewusst gemacht werden kann. Und diese besondere semiotische Charakteristik grammatischer Zeichen macht sich auch in deren Erwerbsdynamik geltend. (Knobloch 2007, 132)

Je nachdem wie thematisierbar, semiotisch beständig und ausdrucksseitig distinkt sprachliche Zeichen sind, werden sie unterschiedlich früh erworben (Knobloch 2000a, 15). Knobloch differenziert in diesem Zusammenhang unterschiedliche Erwerbsstrategien je nach der „Schicht der Grammatik“ (Knobloch 2000a, 15) und unterscheidet Grammatikalisierung von oben und Grammatikalisierung von unten. Grammatikalisierung **von oben** sind Prozesse, bei denen eine sprachliche Einheit mittels Kontexterweiterung auf abstrakte Verwendungszusammenhänge übertragen wird (Knobloch 2000a, 15). Über induktive Prozesse erworbene Pivot-Schemata und lexemgebundene Konstruktionen fallen in die Kategorie einer Grammatikalisierung von oben. Knobloch betrachtet Pivot-Schemata als entwicklungsfähige Keime für Grammatikalisierung, die keine übermäßige Semantik oder Grammatik enthalten (Knobloch 2000a, 17).

Grammatikerwerb erfolgt zudem **von unten**, wenn quasi-mechanisch mitprozessierte Formmerkmale oder Abfolgeregularitäten von Sprachlernern einfach nur in ihrer Konstellation imitiert, aber völlig anders organisiert werden (Knobloch 2007, 133). Grammatische Informationen werden also quasi automatisch und unbewusst miterworben und es zeigt sich eine entgegengesetzte Entwicklungslogik zum diachronen Grammatikalisierungsprozess (Feilke et al. 2001, 6). Dies trifft beispielsweise auf die Pluralflexion und die Zuordnung der Nomina zu Genusklassen zu. Knobloch nennt in diesem Zusammenhang den Prozess der **generellen Assimilation**, bei dem eine automatische Besetzung schwachtoniger Positionen mit dem gleichen Element als eine Art Joker stattfindet (Knobloch 2000a, 16). Derartige Prozesse werden erst durch Reanalysefehler auf morphosyntaktischer und syntaktischer Ebene für den Beobachter sichtbar, weil die grundsätzliche Reorganisation sprachlicher Einheiten erkennbar wird (Knobloch 2000a, 12). In der Konstruktionsgrammatik wird dieses Phänomen auch als Übergeneralisierungen bezeichnet. Übergeneralisierungen interpretiert Knobloch deshalb als Indikatoren für Grammatikalisierung (Knobloch 2000a, 14). Der Terminus *Reanalysefehler* ersetzt in dieser Arbeit nicht den Terminus *Übergeneralisierung*. Wörter wie *Fehler* werden

hier nicht verwendet, weil keine normative Sicht auf ein korrektes und fixiertes Sprachsystem impliziert und kindliche Äußerungen nicht als richtig und falsch kategorisiert werden sollen.

Analogieprozesse werden dagegen häufig erst im späteren Erwerbsprozess und v. a. im Schriftspracherwerb sichtbar. Kinder zwischen 04;06 und 05;06 produzieren beispielsweise fusionierte Präpositionen, wie *zum* oder *vom*, und übertragen diese auf neue Kontexte, so dass Äußerungen entstehen, wie *Spangen zum Verkaufen* oder *Spangen zun verkaufen* (Knobloch 2000a, 6).

Knobloch beobachtet in diesem Zusammenhang, dass die kindgerichtete Sprache durch eine gegenseitige materielle Verzahnung der Turns zwischen Bezugspersonen und Kindern (Knobloch 2007, 126) dem Sprachlerner eine Grammatikalisierung von oben und von unten in der interaktiven Handlungssituation erleichtert (Knobloch 2007, 133). Bezugspersonen greifen beispielsweise auf eine hohe Anzahl von Routinesequenzen und Standardformulierungen zurück und unterstützt so eine Grammatikalisierung von oben (Knobloch 2007, 133).

Bezugspersonen fördern aber auch eine Grammatikalisierung von unten, indem sie z. B. lexikalische Verdoppelungen äußern, also eine Funktion in einer Äußerungseinheit mehrfach gekennzeichnet wird, wodurch der semiotische Aneignungsstatus eines sprachlichen Zeichens erhöht wird (Knobloch 2007, 134). Eine von Knobloch hierfür genannte Beispieläußerung ist *ganz viele Hühner*, in der der Plural durch das grammatische Morphem und die lexikalische Sequenz *ganz viele* gekennzeichnet wird (Knobloch 2007, 132).

Im ontogenetischen Grammatikalisierungsprozess werden außerdem temporäre **Hochkonjunkturen** von bestimmten Form- und Ausdrucksmustern beobachtet (Feilke et al. 2001, 14), die Knobloch mit **kritischen Kontexten** vergleicht (Knobloch 2000a, 13). Ein kritischer Kontext ist die von Diwald im Zusammenhang mit der diachronen Entwicklung z. B. der Modalverben benannte zweite Phase des diachronen Wandels und Auslöser einer Grammatikalisierung (Diwald 1999, 44).

Phase II ist gekennzeichnet durch die Entstehung eines kritischen Kontextes, d.h. einer bestimmten syntagmatischen Konstruktion, in der aufgrund funktionaler Überlastung bzw. extremer Undurchsichtigkeit ein Reanalyseprozeß dieser opaken Konstruktion in Gang kommt, der die strukturelle Differenzierung einleitet. (Diwald 1999, 44)

Innerhalb einer temporären Hochkonjunktur kommt es im Erstspracherwerb zu einer Verwendungszunahme und einer ausdrucksseitigen Musterbildung als Einstiegshilfe für eine Kontexterweiterung und Flexibilisierung im weiteren Erwerbsprozess (Feilke et al. 2001, 14; Knobloch 2000a, 13). Das Fragealter mit Fragen des Typs *Is 'n das?* und *Warum*-Fragen ist ein Beispiel einer Hochkonjunktur im Erstspracherwerbsprozess (Knobloch 2000a, 13). Exemplifizierungen aus dem frühen Erstspracherwerb bestehen nicht.

Naumenko (2010) entwickelt die Annahmen von Stephany (1992) und Knobloch (2000a) weiter und überträgt Girnth's Mehrebenenmodell der linguistischen Progression auf den Erstspracherwerb. Sie beobachtet ontogenetische Grammatikalisierungsprozesse bei einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachphänomene und zeigt dies beispielhaft am Langzeitkindersprachekorpus von Leo, das auch in der Analyse dieser Arbeit berücksichtigt wird. Naumenko trennt zwei Prozesse im Erstspracherwerb. Zum einen nennt sie die **reine Grammatikalisierung**:

Die reine Grammatikalisierung beginnt mit der Verdichtung sprachlicher Strukturen, indem aus lockeren, konkreten, lexikalisch gebrauchten diskursiven Einheiten allmählich festere, abstraktere, grammatische morphosyntaktische Konstruktionen entstehen [...]. (Naumenko 2010, 92)

Zum anderen führt sie eine **Grammatikalisierung mit Reanalyse** ein, die Knobloch's Grammatikalisierung von unten gleicht, und in der segmentierte Einheiten verschmolzener Äußerungseinheiten eine Auflockerung, Flexibilisierung und Rekategorisierung erfahren (Naumenko 2010, 121). Dies veranschaulicht sie am Beispiel der holistisch verwendeten Sequenzen, wie *kann man*, *noch e* oder *Rauch raus*.

2.5.2 Grammatikalisierungsprozesse verschiedener Wortarten im Erstspracherwerb

In der grammatikalisierungstheoretischen Erstspracherwerbsforschung werden Grammatikalisierungsprozesse an bestimmten Wortarten aufgezeigt, wobei häufig auch ein unmittelbarer Vergleich zum diachronen Sprachwandelprozess hergestellt wird. Naumenko (2010) beobachtet beispielsweise Parallelen im Erwerbsprozess und der diachronen Entwicklung des unbestimmten Artikels. Leo beginnt zunächst mit dem Erwerb des Zahlenworts *eins* und äußert erst anschließend den unbestimmten Artikel, den er durch Obligatorisierung, Fixierung und Topologisierung zunehmend grammatikalisiert (Naumenko 2010, 95). Naumenko's Beobachtungen zu den Äußerungseinheiten *zu*, *rauf*, *runter* oder *ab* sind besonders hervorzuheben. Diese werden von Leo anfänglich als Verb verwendet (Naumenko 2010, 98ff.).

Den Erwerb der deutschen Modalverben haben insbesondere Knobloch (2001a; 2006; 2009) und Stephany (1993) grammatikalisierungstheoretisch untersucht. Knobloch klassifiziert Modalverben als sogenannte *passe-par-tout*-Verben⁵⁶, also als eine Gruppe von Verben, die im frühen Erstspracherwerb häufig von Kindern eingesetzt werden, semantisch blass und grammatikalisierungsrelevant sind (Knobloch 2009, 276). In seiner Analyse verwendet er neben grammatikalisierungstheoretischen auch konstruktionsgrammatische Termini und beobachtet eine itembasierte Organisation der kindlichen Äußerungen mit begrenzten variablen

⁵⁶ In Unterkapitel 2.3.1 wurde das Konzept der **passe-par-tout Verben** bereits eingeführt (Goldberg 1999; 2006; Clark 1987; 2009). Hierfür werden variierende Termini gebraucht, wie z. B. *Einstiegsverben*, *Allzweckverben* oder *leichte Verben*.

Formeln, die eine aktuelle Handlungskonstellation zu strukturieren und zu perspektivieren scheinen (Knobloch 2009, 257).

Stephany (1985; 1993) beobachtet einen Erwerbsverlauf, bei dem Modalverben von Beginn an semantisch „angemessen“, aber anfänglich nur als Vollverben und mit der deontischen⁵⁷ Modalfunktion verwendet werden. Vergleichbare Beobachtungen werden auch von Ramge (1987), Knobloch (2000a), Diessel (2011) oder Feilke et al. (2001) gemacht. Dies scheint außerdem ein sprachübergreifendes Phänomen im Erstspracherwerb zu sein, das zudem ebenso im Sprachwandel sprachübergreifend dokumentiert ist (Stephany 1993, 138; Diwald 1999).

Stephany (1993) beobachtet, dass Kinder mit der beginnenden Produktion der Verbflexion auch die ersten modalen Verbformen verwenden (Stephany 1993, 136) und Modalverben zudem in einer bestimmten Erwerbsreihenfolge gelernt werden, beginnend mit (1) *wollen*, (2) *können*, (3) *sollen* und (4) *müssen*, was z. B. auch von Ramge (1987) und Knobloch (2000a) angeführt wird. Subjektinterne Quellen⁵⁸ der Modalität, wie bei *wollen*, werden demnach vor subjekt-externen Quellen der Modalität, wie bei *sollen* und *müssen*, erworben (Stephany 1993, 136).

Naumenko analysiert den Erwerbsverlauf des Modalverbs *müssen* bei Leo und zeigt, dass es von ihm bereits ab 02;00 in topologisierter Form, also in einer festgelegten Position im Syntaxagma, verwendet wird (Naumenko 2010, 116). Zwei Monate später kommt es zur Paradigmatisierung, wodurch die Einheit nun im Vollverb- und Modalverbparadigma Anwendung findet (Naumenko 2010, 117). Des Weiteren führt sie an, dass der Infinitiv-Passiv eine Zwischenstufe von der deontischen zur epistemischen Verwendung ab 02;10 darstellt, was einer Chronologie der diachronen Grammatikalisierung der Modalverben entspricht (Naumenko 2010, 119).

Knobloch hebt, wie Ramge (1987), der allerdings nicht grammatikalisierungstheoretisch argumentiert, die enge Verbindung der Modalverben zu den Personalpronomen *ich* und *du* hervor. „Modalverben ordnen und konfigurieren zunächst den handlungspraktischen Verweisungsraum zwischen Sprecher, Subjektreferent und deontischer Modalquelle“ (Knobloch 2009, 277). Viele Modalverben sind offenbar formelhaft an bestimmte Personalpronomen gebunden und bis auf *können* weisen alle Modalverben eine solche formelhafte Bindung an die 1. oder 2. Person Singular auf (Knobloch 2009, 271). Ramge (1987) beschreibt beispielsweise, dass *wollen* vorrangig mit der 1. Person Singular kombiniert wird, womit Kinder ihre eigenen Wünsche kommunizieren. *Dürfen* und *sollen* werden hingegen für das Erfragen einer Erlaubnis oder einer Verpflichtung verwendet und sind stärker an die 2. und 3. Person gebunden. Im beginnenden Grammatikalisierungsprozess, den Knobloch als Entflechtungsprozess versteht (Knobloch 2001a, 6), werden durch Indexikalitätsreduktion und eine Semantisierung zunächst

⁵⁷ Es gibt unterschiedlich grammatikalisierte Verwendungsfunktionen der Modalverben. Die gängigste Unterscheidung im Deutschen besteht in einer deontischen und einer epistemischen Verwendung (siehe Unterkapitel 4.1).

⁵⁸ Modalverben werden häufig mithilfe von Redehintergründen, Modalquellen und der modalen Stärke differenziert (siehe Unterkapitel 4.1).

die Personenschemata degrammatisiert, wodurch sich der performative Gehalt der Modalverben verringert und ihre grammatische Produktivität zunimmt (Knobloch 2009, 276ff.).

Naumenko zeigt am Beispiel von *haben*, dass auch Hilfsverben im Erwerbsprozess Parallelen zum diachronen Grammatikalisierungsprozess aufweisen (Naumenko 2010, 111). *Haben* wird von Leo z. B. zunächst nicht topologisiert und nimmt erst in den Monaten nach der ersten Verwendung schrittweise eine fixierte Position im Syntagma ein (Naumenko 2010, 112). Naumenko beobachtet zudem eine weitere Parallele zum diachronen Grammatikalisierungsprozess bei der Variabilität der Verwendung von *haben* und *sein* (Naumenko 2010, 113).

Behrens (2003) analysiert den Erwerbsprozess von *gehen* in einer sprachübergreifenden Fallstudie anhand von Korpusdaten der CHILDES-Datenbank eines niederländischen, englischen und deutschen Kindes. Sie überprüft die Grammatikalisierungshypothese, dass Kinder ihren Erwerb sprachübergreifend mit semantischen sprachlichen Einheiten beginnen und dass Funktionsweisen mit verblasster oder vollständig grammatikalisierter Form erst später erworben werden. Diese Grammatikalisierungshypothese muss sie jedoch mit Ausnahme für das deutschsprachige Mädchen Simone, die in Unterkapitel 5.1.4.3 berücksichtigt wird, verwerfen (Behrens 2003, 167). Behrens sieht anhand der Korpusdaten vielmehr eine von ihr aufgestellte Konstruktionshypothese bestätigt, die besagt, dass verschiedene Bedeutungen und syntaktische Funktionen unabhängig voneinander aufgebaut werden (Behrens 2003, 178). Ihre Studie ist die einzige Arbeit, die sprachübergreifende Erwerbsverläufe im Rahmen der Grammatikalisierungstheorie berücksichtigt und sie ist zudem die einzige Arbeit, die Konzepte der Grammatikalisierungstheorie und der Konstruktionsgrammatik im Kontext des Erstspracherwerbs vergleicht. Parallelen der zwei Theorien greift sie jedoch nicht auf und die einzelnen Konzepte werden nicht miteinander verbunden. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass Behrens Beobachtungen auf Analysen von Simone (deutsch), Niek (niederländisch) und Naomi (englisch) basieren, die alle nur in sehr großen Abständen, häufig nur einmal im Monat oder alle zwei Monate, aufgenommen wurden. Entwicklungsverläufe können mit einer so geringen Aufnahmedichte aber nicht beschrieben werden, weil viele Entwicklungsschritte zwischen den Aufnahmen unentdeckt und so unberücksichtigt bleiben.

2.6 Evaluierende Zusammenfassung der konstruktionsgrammatischen und grammatikalisierungstheoretischen Erklärungsansätze für die Prozesse im Erstspracherwerb

Der große Vorteil einer gebrauchsbasiert ausgerichteten Erstspracherwerbsforschung liegt in der Beschreibung sprachlicher Strukturen ohne die Berücksichtigung eines angeborenen sprachlichen Wissens. Sprache wird vielmehr als kulturelles Wissen betrachtet, das im Rahmen eines Grammatikalisierungsprozesses historisch gewachsen ist (Tomasello 2000b, 20) und mithilfe allgemeinkognitiver Fähigkeiten in der sozialen Interaktion erworben wird. Hierbei ist positiv hervorzuheben, dass das zu erwerbende sprachliche Wissen im Rahmen der gebrauchsbasiert ausgerichteten konstruktionsgrammatischen und grammatikalisierungstheoretischen Erstspracherwerbsforschung nicht mehr als abgeschlossener Endpunkt einer Entwicklung betrachtet wird. Kindliche Äußerungen werden hierdurch auch nicht mehr als unvollständige und fehlerhafte Zwischenschritte auf dem Weg zu einem finalen Sprachwissen betrachtet.

Die wenigen grammatikalisierungstheoretischen Forschungsarbeiten zum Erstspracherwerb zeigen, dass sich die Modelle der Grammatikalisierungstheorie für eine Analyse der kindlichen Sprachdynamiken grundsätzlich eignen. Dennoch ist es auffällig, dass Grammatikalisierungsparameter häufig für die Analyse des Erstspracherwerbsverlaufs berücksichtigt werden, um einen direkten Vergleich mit diachronen Sprachwandelphänomenen herzustellen. Hierbei werden Unterschiede im Wandel leider nicht immer als Möglichkeit betrachtet, gewinnbringende Aufschlüsse über unterschiedliche kognitive Prozesse oder sozial-kommunikative Umstände zu gewinnen. Meist ist vielmehr die Frage vordergründig, ob Parallelen bestehen oder nicht. Dabei zeigen grammatikalisierungstheoretische Forschungsergebnisse jedoch, dass die Erwerbsdynamik entgegen dem diachronen Grammatikalisierungsprozess nicht gerichtet und unumkehrbar ist, sondern diskontinuierlich und zwischen den Polen der schwächeren und der stärkeren Grammatikalisierung pendelt (Knobloch 2000a, 51). Dies wird z. B. an der beschriebenen Grammatikalisierung von oben und von unten sichtbar.

Bei den bestehenden grammatikalisierungstheoretischen Arbeiten ist problematisch, dass es an einer geeigneten Terminologie fehlt, um die graduellen Veränderungen aus der Perspektive des Lernenden zu beschreiben. Naumenko (2010) und Knobloch (2000a) greifen aus diesem Grund z. T. auch auf konstruktionsgrammatische Termini zurück. Das Beschreibungsinventar der Konstruktionen ermöglicht es, die kindlichen und sich dynamisch verändernden Äußerungen zu beschreiben, ohne statische Grammatikkategorien zu gebrauchen, die der Verwendung und dem sprachlichen Konstruktionen der Kinder nicht entsprechen. Durch das Konzept der Konstruktionen ist es also möglich, den kindlichen Erwerb als Erfolg zu würdigen und die Komplexität von Äußerungen losgelöst von einem finalen Sprachsystem zu beschreiben.

Die konstruktionsgrammatischen Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb zeigen vor diesem Hintergrund, dass sprachlernende Kinder anfänglich hochgradig konservative Lerner sind, die komplexe und abstrakte Konstruktionen lexemgebunden erwerben. Ihre Konstruktionsschemata haben anfangs eine geringe und enorm lokale Produktivität und werden nur graduell erweitert. Über die Prozesse der Analogie und der funktionalen Distributionsanalyse erstellen Sprachlerner anschließend komplexe, abstrakte und von spezifischen Konstruktionen losgelöste Generalisierungen. Die Konzepte der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik haben sich für die Beschreibung dieses Erstspracherwerbsverlaufs und für das Verständnis der dahinterliegenden Prozesse als besonders geeignet erwiesen, weshalb in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl von konstruktionsgrammatischen Arbeiten zu unterschiedlichsten Untersuchungsgegenständen des Erstspracherwerbs hervorgebracht wurden. Hierdurch hat die konstruktionsgrammatische Perspektive auch große empirische Unterstützung aus dem Bereich des Erstspracherwerbs erhalten (Hoffmann/Trousdale 2013, 3).

Dies findet auch Ausdruck in einer Vielfalt methodischer Vorgehensweisen der konstruktionsgrammatischen Analysen zum Erstspracherwerb. Der Forschungsüberblick dieses Kapitels zeigt, dass sowohl konnektionistische als auch experimentelle und introspektive Methoden angewendet werden. Die dominierende Methode stellt jedoch die qualitative und quantitative Korpusanalyse dar. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass kindliche Äußerungen in der natürlichen Sprachumgebung betrachtet werden können. Qualitativ und quantitativ gewonnene Ergebnisse werden allerdings nur gelegentlich miteinander verknüpft und bei weiteren Analysen berücksichtigt.

Kritisch anzumerken ist, dass für die Beschreibung der in der Konstruktionsgrammatik angenommenen Inkrementalität des Erwerbsprozesses und der damit zusammenhängenden dynamischen Natur der kindlichen Strukturen entgegen der Grammatikalisierungstheorie noch kein Modell entwickelt wurde, um dies abzubilden. Die Dynamik ist zudem häufig nicht Gegenstand konstruktionsgrammatischer Untersuchungen. Stattdessen werden bevorzugt einzelne Entwicklungsschritte verglichen. Zudem findet häufig eine Beschränkung auf die Formseite syntaktischer Strukturen statt. Die Gebrauchsfunktion der kindlichen Äußerungen und der Erwerb der Funktionsseite von Konstruktionen bleiben somit oft unberücksichtigt (Behrens 2009d, 403). Es gibt vergleichsweise auch nur wenige sprachübergreifende Studien, die Entwicklungsparallelen und -unterschiede zum Gegenstand haben, wie z. B. die von Behrens (2003), Tomasello (2003a), Brandt et al. (2009) oder Kidd et al. 2007.

Ein grundsätzliches Problem der Erstspracherwerbsforschung ist der Mangel an Langzeitkindersprachekorpora mit kindlichen Äußerungen in Alltagssituationen, die eine hinreichende Aufnahmedichte vorweisen, damit überhaupt Aussagen über Entwicklungen fundiert getroffen werden können. Große Kindersprachekorpora mit täglichen und längeren Aufnahmen, die zudem über Monate oder sogar Jahre hinweg dokumentiert wurden, existieren mit Ausnahme des Human Speechhome Projects nicht (Roy et al. 2009). Es gibt außerdem nur wenige

englische und deutsche Kindersprachekorpora, die regelmäßig erstellte Aufnahmen und Transkripte über einen längeren Zeitraum enthalten. Öffentlich zugängliche multimodale Langzeitdaten liegen überhaupt nicht vor. Verfügbare Videoaufnahmen in der CHILDES-Datenbank enthalten nur einzelne und kurze Aufnahmesequenzen in einer experimentellen Umgebung. Insbesondere grammatikalisierungstheoretische Forschungsergebnisse basieren daher nur im Ausnahmefall von Naumenko (2010) auf der Analyse von Langzeitkindersprachekorpora. Erkenntnisse zum Erstspracherwerb werden im Rahmen der Grammatikalisierungstheorie hingegen häufig induktiv gewonnen und nur an Beispielen exemplifiziert. Auch konstruktionsgrammatisch ausgerichtete Arbeiten zum Erstspracherwerb neigen trotz der eingeschränkten Datengrundlage dazu, Erwerbsgemeinsamkeiten zu generalisieren und als allgemeine Erwerbsprozesse zu beschreiben. Individuelle Erwerbsverläufe und Erwerbsstrategien werden zwar vereinzelt in Forschungsarbeiten zum Erstspracherwerb betont (Kappest/Knobloch 2000, 6), meistens werden sie jedoch ausgeblendet und es werden vorrangig Erwerbsparallelen thematisiert, wie auch Behrens bemängelt (Behrens 2009d, 404). Dies ist verwunderlich, weil induktive Erwerbsstrategien einen großen Stellenwert im Rahmen der Theorie haben und eine große Offenheit für individuelle Variationen im Spracherwerbsverlauf zulassen (Behrens 2011b, 185).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, an den dargestellten Forschungsergebnissen und den angeführten Kritikpunkten anknüpfen. Zunächst erweitert das erstellte Lilly-Korpus (Unterkapitel 5.2.2) die auf der CHILDES-Datenbank veröffentlichten Kindersprachekorpora um ein weiteres Langzeitkorpus. Zudem wird über die Integration der Konzepte der Grammatikalisierungstheorie in die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik ein Ansatz erarbeitet, die Dynamik der Entwicklung im Spracherwerb zu modellieren (Kapitel 3). Zu guter Letzt stehen in der darauf folgenden Analyse individuelle Erwerbs- und Verwendungsunterschiede in den kindlichen Äußerungen im Vordergrund.

3 Dynamische Konstruktionsgrammatik zur Analyse von Phänomenen des Erstspracherwerbs und offene Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit besteht in der Analyse und handlungsorientierten Beschreibung der Erwerbsdynamiken und der individuellen Erwerbsverläufe im Erstspracherwerb. Zu diesem Zweck werden im Folgenden Modelle und Konzepte der Grammatikalisierungstheorie sowie das Konzept der Salienz in die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik integriert, um eine Dynamische Konstruktionsgrammatik⁵⁹ zu entwerfen. In dieser Dynamischen Konstruktionsgrammatik haben gebrauchsbasierte Annahmen einen hervorgehobenen Stellenwert und sind deshalb in der (neu-)Definition des Konstruktionsbegriffs (Unterkapitel 3.4) enthalten.

3.1 Bedeutung der sich überschneidenden zentralen Annahmen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik und der Grammatikalisierungstheorie für den Erstspracherwerbsprozess

Die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik und die gebrauchsbasierten Arbeiten der Grammatikalisierungstheorie teilen Annahmen⁶⁰, die für diese Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Im Vordergrund steht die zentrale Annahme des Gebrauchsbasierten Modells: Sprache entsteht und wandelt sich im Gebrauch und Gebrauchseffekte haben immer das Potential eine Veränderung einer Sprache herbeizuführen.

The basic tenet of usage-based theory is that language structure is created as language is used [...]. The mechanisms that create grammar [...] are all in operation in language use. The use of the same sounds, words, and patterns over thousands of usage-events has an impact on the cognitive storage and processing of linguistic experience that gives language its structure. As a result, then, linguistic structure is emergent from language use [...].
(Bybee 2011, 69)

Mit dieser Annahme des Gebrauchsbasierten Modells eng verbunden ist die gebrauchsbasierte Überzeugung, dass Veränderungen sprachlicher Strukturen im Sprachwandel und im Erstspracherwerb alleine auf Basis von Gebrauchseffekten in der sozialen Interaktion und mittels allgemeinkognitiver Fähigkeiten zu erklären sind. Diese Perspektive dominiert die

⁵⁹ Auch Dominey et al. (2017) gebrauchen für ihr neuropsychologisch motiviertes Modell zur Veranschaulichung der Entstehung und der Generalisierung von bestimmten Bedeutungsaspekten auf der Satzebene den Titel *Dynamic Construction Grammar Modell*. Sie erarbeiten jedoch kein Theoriegerüst und setzen Ideen des Wettbewerbsmodells von Bates und MacWhinney (1987) in ihrem Modell um. In diesem Zusammenhang nehmen sie eine explizite Trennung von semantischen und grammatischen Zeichen an (Dominey et al. 2017, 164) und beschreiben ihren Erwerb in Form von dynamischen Netzwerken mit fixierten rekurrenten Verbindungen (Dominey et al. 2017, 165).

Der in dieser Arbeit verwendete Terminus *Dynamische Konstruktionsgrammatik* beschreibt einen konstruktionsgrammatischen Ansatz und nicht das von Dominey et al. (2017) eingeführte Modell.

⁶⁰ Weitere Arbeiten, in denen Konzepte der Konstruktionsgrammatik und der Grammatikalisierungstheorie verbunden werden, sind Traugott (2005), Diewald (2006), Traugott (2008), Trousdale (2008).

konstruktionsgrammatische Forschung zum Erstspracherwerb. Eine Konsequenz hieraus ist, dass eine Sprache und damit auch die Grammatik einer Sprache kein statisches, finales und fixiertes System sein kann (Hopper 1987, 148).

[G]rammar is seen as a more fragmentary entity, indeed not really an entity at all, but rather, the set of sedimented conventions that have been routinized out of the more frequently occurring ways of saying things. (Hopper 1998, 163)

Sprache ist vielmehr ein kontinuierlicher Anpassungs- und Distanzierungsprozess und eine Handlung, die in eine Handlungsgeschichte eingebettet ist und an den Handlungssituationen permanent neu abgeleitet wird (Vihman et al. 2009, 165). Grammatik ist also nicht nur für eine erfolgreiche Kommunikation notwendig, sondern auch aus ihr entstanden und befindet sich in einem potentiell permanenten Wandel. Dieser potentielle Wandel ist Gegenstand der grammatikalisierungstheoretischen Forschung und zeigt eine konzeptionelle Nähe zum Gebrauchsbasierten Modell.

It is not so much that usage-based theory offers a particular perspective on grammaticalization, but more that our understanding of usage effects on grammar has been greatly informed by research on grammaticalization. In other words, research on grammaticalization more than any other phenomenon has led researchers to a usage-based approach to grammar. (Bybee 2011, 69)

Auf der synchronen Ebene wird die Veränderlichkeit der Sprachstrukturen hingegen häufig nicht wahrgenommen und ist in linguistischen Konzepten nicht enthalten. Erwachsenen Sprechern ist der inhärente Wandel der Strukturen nur selten bewusst. Im Rahmen der strukturalistischen Sprachauffassung wird sie sogar explizit ausgeschlossen, wie beispielsweise an Saussures Schachspielmetapher erkennbar wird (Saussure 2001, 104ff.). Beim Diskurs über vermeintlichen Sprachverfall zeigt sich aber beispielsweise, dass die verschiedenen konkurrierenden sprachlichen Formvarianten und die Veränderlichkeit des Sprachsystems ins Bewusstsein der Sprecher treten können. In der gebrauchsbasierten Sprachauffassung ist die Annahme fester Bestandteil, dass sich sprachliche Konstruktionen aller Ebenen des Sprachsystems auch bei erwachsenen Sprechern durch neue Erfahrungen verändern (Bybee/Beckner 2010, 852).

In diesem Zusammenhang ist problematisch, dass der Wandel sprachlicher Konstruktionen im Erstspracherwerb immer aus der Perspektive kompetenter Sprecher betrachtet wird. Der Veränderungsprozess erfolgt im Erstspracherwerb zwar wesentlich schneller als in der diachronen Sprachentwicklung und die kindlichen Sprachstrukturen sind durch eine große Instabilität gekennzeichnet. Gleichwohl ist es wahrscheinlich, dass im kindlichen Sprachverständnis die Instabilität der Form-Funktionsverbindungen und der dynamische Wandel der sprachlichen Strukturen nicht ins Bewusstsein treten, ebenso, wie bei erwachsenen Sprechern auf synchroner Ebene. Hierdurch wird den Kindern auch nicht das metasprachliche Bewusstsein erwachsener Sprecher zugeschrieben und die Existenz eines fixierten und korrekten Sprachsystems

abgelehnt. Hierfür spricht beispielsweise auch, dass sie im frühen Erstspracherwerb vielfach nicht auf metasprachliche Korrekturen reagieren, weil ihnen diese Sprachebene noch nicht bewusst geworden ist. Sprachlernende Kinder haben primär das Ziel, effektiv und erfolgreich zu kommunizieren.

Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass die sprachliche Form einer geäußerten Konstruktion noch keine Auskunft darüber geben muss, inwieweit und auf welchem Abstraktionsniveau die Funktionen von Sprachlernern erfasst und erworben wurde. Gleichmaßen kann eine alternative Form für eine bestimmte Kommunikationsfunktion bereits versprachlicht worden sein, ohne dass diese von Bezugspersonen oder einem Beobachter wahrgenommen wurde. Kindlicher Sprachgebrauch ist deshalb nicht mit kindlichem Sprachwissen gleichzusetzen. Kinder lernen Aspekte einer Form-Funktionsverbindung, scheinen sie häufig provisorisch zu verwenden, restrukturieren sie permanent, verändern ihre Funktion und Form und erstellen wiederholt kindspezifische Innovationen.

Die Dynamik und Instabilität des kindlichen Sprachverhaltens werden in dieser Arbeit explizit als erwerbsfördernde Voraussetzungen betrachtet. Die folgende Verknüpfung der Theorien, die im Zusammenhang mit ontogenetischen, synchronen und diachronen Sprachphänomenen entstanden sind, erscheint außerdem notwendig, weil die Dynamik sprachlicher Strukturen eben auch auf allen Sprachbetrachtungsebenen existiert. Die größte Dynamik der Veränderung zeigt sich offenkundig in den sprachlichen Strukturen im Erstspracherwerb. Die Veränderungsgeschwindigkeit verlangsamt sich im weiteren Erwerbsprozess, kommt aber nie zu einem Stillstand. Eine solche Verlangsamung ist nur logisch, wenn man von der gebrauchsbasierten Annahme ausgeht, dass Erfahrungen die Repräsentationen sprachlicher Einheiten beeinflussen, wie es im Exemplarbasierten Modell oder in dem Konzept der Erweiterung von Langacker erfolgt.

Sprachlicher Gebrauch, der aus der Erfahrung individueller Sprecher konzeptualisiert wird, ist folglich bei Kindern weniger gefestigt und besonders instabil, weil die sprachlichen Kategorien durch vergleichsweise wenige Instanzen bzw. sprachliche Erfahrungsbeispiel etabliert wurden. Die bestehenden Konstruktionen sind deshalb anfangs an spezifische Erfahrungen und Situationskontexte sowie an lexemspezifische Elemente gebunden. Eine Abstraktionsleistung wird nicht von Beginn an und nicht auf allen Ebenen vollbracht. Je älter Kinder werden, desto mehr Erfahrungen sammeln sie und desto gefestigter werden ihre sprachlichen Kategorien. Repräsentationen erwachsener Sprecher sind durch eine Vielzahl von Beispielen stabilisiert worden, so dass einzelne sprachliche Token nicht mehr den gleichen repräsentationsverändernden Effekt wie bei sprachlernenden Kindern haben.

Die Annahme, dass sich die Sprachverwendung je nach Erfahrungsstand der Individuen in unterschiedlicher Geschwindigkeit im Gebrauch verändert, führt zwangsläufig dazu, dass eine strikte Trennung zwischen Lexikon und Grammatik problematisch ist. Eine Trennung sollte daher nach Möglichkeit auch methodisch nicht umgesetzt werden, insbesondere, wenn

Dynamiken im Vordergrund stehen. Sowohl die Konstruktionsgrammatik als auch die Grammatikalisierungstheorie verorten sprachliche Elemente deshalb auf einem Lexikon-Grammatikkontinuum und unterstellen einen graduellen Übergang der beiden Pole. Beide Theorien definieren in diesem Zusammenhang Differenzierungsmerkmale zur Einordnung der Elemente auf dem Kontinuum. Wie das Kapitel 2.4 gezeigt hat, wurde insbesondere in der Grammatikalisierungstheorie diese Differenzierung z. B. in Form von Lehmanns Parametern umgesetzt. Die grammatikalisierungstheoretischen Modelle werden deshalb im Folgenden für die Analyse des Erstspracherwerbs in die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik integriert. Konstruktionen variieren demzufolge ebenfalls hinsichtlich ihrer Grammatizität. Spezifische und weniger komplexe Konstruktionen am lexikalischen Pol des Kontinuums haben eine geringere Grammatizität als abstraktere und komplexere Konstruktionen am grammatischen Pol des Kontinuums. Konstruktionen variieren daher auch hinsichtlich ihrer Verarbeitung. Während Konstruktionen einer geringeren Grammatizität durch induktive Prozesse gelernt und der Erwerb v. a. durch Tokenfrequenzeffekte beeinflusst wird, wird der Erwerb der Konstruktionen mit einer höheren Grammatizität stärker durch Typefrequenzeffekte beeinflusst und in erster Linie durch den allgemeinkognitiven Prozess der Analogie erworben. Der unterschiedliche Grad der Grammatizität wirkt sich aber auch auf die Wahrnehmbarkeit der verschiedenen Konstruktionen aus, was Gegenstand des Unterkapitels 3.3 ist.

3.2 Verknüpfung der Konstruktionsgrammatik mit grammatikalisierungstheoretischen Konzepten

Eine klare Grenzziehung zwischen Lexikon und Grammatik sowie zwischen Sprachwandel, Sprachgebrauch und Spracherwerb ist aus den oben genannten Gründen nicht zielführend. Vielmehr wird ein Erkenntnisgewinn erwartet, wenn Forschungsergebnisse und Konzepte der Sprachtheorien der ontogenetischen, diachronen und synchronen Sprachbetrachtungsebenen für die Analyse sprachlicher Phänomene kombiniert werden. In der Grammatikalisierungstheorie stehen der sprachliche Wandel und das Nebeneinander konkurrierender Konstruktionen im Vordergrund (Bybee/Beckner 2010, 846), was auch für die Analyse des Erstspracherwerbs bei Naumenko (2010), Stephany (1992) oder Knobloch (2009) vordergründig ist.

Die in der Grammatikalisierungstheorie häufig vorgenommene Differenzierung des Zustands sprachlicher Zeichen (Grammatizität) vom Sprachwandelprozessen (Grammatikalisierung) wurde im Rahmen der Konstruktionsgrammatik noch nicht berücksichtigt, eignet sich jedoch meines Erachtens insbesondere für die Erforschung des Erstspracherwerbs, weil eine solche Unterscheidung auch normative Aussagen in Bezug auf kindliche Äußerungen, wie fehlerhaft, falsch, inkorrekt, ungrammatisch oder unvollständig, sowie die Annahme eines statischen und korrekten Sprachsystems vermeidet. Die dynamische Instabilität der Konstruktionen wird so vielmehr hervorgehoben und als erwerbsfördernde Eigenschaft eingeordnet.

Das Problem der Klassifikation eines sich verändernden Systems mit normativen und statischen Grammatikkategorien, womit auch die grammatikalisierungstheoretische Forschung konfrontiert ist, kann mithilfe der Konzepte und Termini der Konstruktionsgrammatik umgangen werden (Behrens 2011, 169). Durch das Konzept der Konstruktion kann die Grammatizität kindlicher Äußerungseinheiten mithilfe der Differenzierungsmerkmale spezifischer, komplexer und abstrakter sowie mithilfe unterschiedlicher sprachlicher Muster bzw. Konstruktionsschemata beschrieben werden, wie z. B. *Verbinselkonstruktionen*, *Pivot-Schemata* oder *Holophrasen*. Eine differenzierte Betrachtung von Form- und Funktionsverwendungen ermöglicht zudem eine detailliertere Betrachtung der kindlichen Äußerungen im Handlungszusammenhang.

Die Perspektive, den Erstspracherwerb als Zeitraffer oder Motor des Sprachwandelprozesses zu betrachten, geschweige denn als Widerspiegelung der Phylogenese ist nicht von Forschungsinteresse, ebenso wenig wie mögliche Parallelen diachroner und ontogenetischer Sprachentwicklungen, wie sie bei Naumenko (2010) und Stephany (1992) berücksichtigt werden. Das Ziel der Theoriezusammenführung und dieser Arbeit ist einen Erkenntnisgewinn bei der Analyse des Erstspracherwerbs zu ermöglichen und eine verbesserte Modellierung der Erwerbsdynamik zu erreichen.

Da die Dynamik und damit auch die graduelle Beschaffenheit der Konstruktionen im Erstspracherwerb im Vordergrund der Theorieausrichtung stehen, erscheint es notwendig, Unterschiede der Wahrnehmbarkeit der sprachlichen Einheiten in Bezug auf ihre variierende Grammatizität zu betrachten. Auf diese Weise können weitere Unterschiede der Verarbeitung von Konstruktionen bei sprachlernenden Kindern und kompetenten Sprechern unterschieden werden. Deshalb wird das Konzept der Salienz eingeführt und neben grammatikalisierungstheoretischen Konzepten in die Dynamische Konstruktionsgrammatik integriert.

3.3 Salienzdefinition: Kontext- und verarbeitungsbedingte Salienz

Wenn alle sprachlichen Konstruktionen, regelhafte und weniger regelhafte Phänomene, in der sozialen Interaktion mit den gleichen Lernmechanismen bzw. allgemeinkognitiven Prozessen erworben werden (Behrens 2011b, 172), spielen auch Faktoren wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeitsverteilung, Erinnerung und Motivation eine Rolle. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Bedeutung der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeitsverteilung individueller Sprecher deshalb in den abschließenden Kapiteln 8 und 9 hervorgehoben und in die Annahmen der Dynamischen Konstruktionsgrammatik integriert. Im Folgenden wird hierfür das Konzept der **Salienz** zunächst definiert.

Wahrnehmungsunterschiede im Hinblick auf verschiedene Elemente eines Gebrauchsmoments sind in einer Vielzahl linguistischer Modelle und Theorien enthalten, wie in der Prototypensemantik (Kleiber 1998; Glück/Schmöe 2005), in der Figur/Grund-Wahrnehmung der

Gestaltpsychologie (Rubin 2001; Goodwin/Duranti 1992), in dem Modell der Zeichengültigkeit (Bates/MacWhinney 1987) oder in dem Modell der Natürlichen Morphologie (Dressler 1985). Der Terminus *Salienz* leitet sich etymologisch aus dem lateinischen *salire* ab, bedeutet ‚hervorspringen‘ und ist in der kognitiven Linguistik generell als eine kognitive Auffälligkeit sprachlicher Merkmale definiert (Lenz 2010, 94). In der Sprachwissenschaft und der Wahrnehmungs- und Sozialpsychologie wird das Konzept der Salienz bisher trotz häufiger Anwendung nicht einheitlich verwendet (Purschke 2014, 35). Folglich existieren unterschiedliche Definitionen des Salienzbegriffs.⁶¹

Im Folgenden werden für die Einführung des Salienzkonzepts die Arbeiten von Purschke (2011; 2014) und Auer (2014) herangezogen, weil hier kontextbedingte und durch den Erfahrungsstand bedingte Effekte differenziert werden. Salienz definiert Auer folgendermaßen:

Die Salienz eines Merkmals lässt sich nur vor einem Hintergrund erkennen, aus dem es mehr oder weniger stark heraussticht [...]. Salienz ist also ein typisches Figur/Grund-Problem. Als solches gehört es in den Bereich der Wahrnehmung. (Auer 2014, 9)

Auer (2014) differenziert daher drei Aspekte der Salienz. Der erste ist die **perzeptorische Salienz**, durch die die phänomenseitige Qualität der wahrnehmbaren Einheiten berücksichtigt wird, die Purschke als Salienzpotential bezeichnet (Purschke 2014, 35).

Solang der Grund, vor dem das fragliche Merkmal sich als Figur abhebt, wie dieses sensorisch zugänglich ist und die Beziehung zwischen beiden ausschließlich durch die Physiologie der Wahrnehmung bedingt ist, lässt sich von perzeptorischer Salienz im engeren Sinn (oder physiologischer Salienz) sprechen. [...] Selbst beim Hören einer unbekannten Sprache wird zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf bestimmte lautliche Elemente gelenkt, die von ihrer Umgebung besonders gut gesondert werden können, zum Beispiel weil sie lauter oder langsamer gesprochen werden. (Auer 2014, 9)

Die Ursachen solcher Salienzunterschiede linguistischer Einheiten können vielfältig sein. So können beispielsweise durch prosodische Parameter, wie die Dauer oder Intensität eines Reizes, durch die Position der Äußerungseinheit in einer Äußerungssequenz oder durch die Verwendungsfrequenz Auffälligkeitsunterschiede in der Wahrnehmung entstehen. Diese Annahme ist z. B. in Langackers Konzept des Fokus enthalten (Langacker 2013, 57ff.). Diese zeigen sich aber immer nur im Vergleich zu anderen Einheiten. Rácz differenziert die perzeptorische Salienz hinsichtlich phonologischer und morphologischer Merkmale. In Bezug auf phonologische Merkmale schlussfolgert er:

[A] salient feature is more visible or noticeable both for the linguist and the language user. In this sense, *salient* is not more than a synonym for *conspicuous* or *standing out*. [Hervorhebung im Original] (Rácz 2013, 23)

⁶¹ Auer kritisiert, dass in vielen Arbeiten die Kriterien, Ursachen und Auswirkungen der Salienz vermischt werden (Auer 2014, 7). Dies ist dadurch zu erklären, dass Salienz immer an die Wahrnehmung und an Erfahrungswerte von Individuen sowie an einen Kontext gebunden ist (Auer 2014, 9) und diese kognitiv bedingten Faktoren häufig nicht wahrgenommen und differenziert werden.

Ähnlich wie in der visuellen Wahrnehmung tritt ein perzeptorisch-salientes sprachliches Objekt aus seiner Umgebung, also aus einem Gebrauchsmoment, hervor und kann leichter in den Fokus der Aufmerksamkeit treten. Im Zusammenhang mit morphologischen Merkmalen beobachtet Rácz, dass die Komplexität und Regularität der Strukturen ihre phänomenseitige Qualität und damit ihre Wahrnehmbarkeit beeinflussen: Je regulärer ein Muster, je weniger komplex die Struktur und je fixierter eine Struktur, desto perzeptorisch salienter wird die Einheit (Rácz 2013, 24). Diese Annahme ist z. B. auch in Bates und MacWhinneys Wettbewerbsmodell in Form der Zeichenkosten enthalten (vgl. Unterkapitel 2.3.2.3). Ein Beispiel führen in diesem Zusammenhang auch Vihman und Croft (2007) an. Sie zeigen, dass rekurrente Einheiten der phonologischen Struktur sprachübergreifend als erstes von Kindern im Erstspracherwerb erworben werden.

Die hörerbezo-genen Aspekte berücksichtigt Auer (2014) durch die **kognitiv bedingte Salienz**, die auch bei Rácz (2013) eine zentrale Rolle spielen:

[S]alience in [visual] cognition is a property of individual objects in a [visual] field. This property, however, is calculated on the basis of comparison with other objects. It ultimately derives from informativeness, degree of unexpectedness, or surprisal: the less predictable an object is, in comparison with its environment, the more salient it will be. (Rácz 2013, 34)

Eine Einheit, unabhängig davon, ob es ein visuelles oder akustisches Objekt der Wahrnehmung ist, ist demnach salienter, wenn es einen höheren Überraschungswert im Vergleich zum Umfeld hat. Der Überraschungswert ist höher, je unwahrscheinlicher das Auftreten der Einheit für ein Individuum ist (Rácz 2013, 38). Dies ist z. B. Gegenstand von Kellers Konzept der unsichtbaren Hand (1994). Die Voraussetzung für kognitiv bedingte Salienzeffekte ist, dass Individuen Erwartungen auf Basis bereits gemachter Erfahrungen formen. Die Erwartungen variieren folglich je nach Erfahrungsstand des Individuums, weshalb sich Erfahrungsstand, Erwartungen und Wahrnehmung gegenseitig bedingen.

In der Regel wird ein sprachlicher Stimulus aber vor dem Hintergrund des gesamten sprachlichen Wissens perzipiert, über das der Wahrnehmende verfügt. Normalerweise ist das ein Repertoire an sprachlichen Formen, von denen einige aktiv, viele andere passiv beherrscht werden. Das eigene Repertoire von Formen ist also der Grund, von dem sich das gehörte sprachliche Ereignis als 'Figur' abhebt. Dies ist umso mehr der Fall, je unbekannter und daher unerwarteter das Merkmal für den Wahrnehmenden ist [...]. (Auer 2014, 9-10)

Auer klassifiziert zudem die **soziolinguistisch bedingte Salienz**, wodurch die Motivation des wahrnehmenden Subjekts und eine emotionale Komponenten berücksichtigt werden:

So sticht ein emotional besonders besetzter Stimulus besonders aus seiner Umgebung heraus, ebenso wie ein Objekt, das die augenblicklichen Bedürfnisse des Wahrnehmenden, wie Hunger oder Durst, befriedigen kann, mehr ins Auge fällt als eines, das dies nicht tut. [...] Soziolinguistisch saliente Merkmale beziehen hingegen ihre Salienz aus der Stärke der negativen oder positiven sozialen Bewertung des Merkmals auf einem relevanten sprachideologischen Hintergrund. (Auer 2014, 10)

Die soziolinguistisch bedingte Salienz führt dazu, dass Objekte trotz einer geringeren perzeptorischen oder kognitiv bedingten Salienz eine große Aufmerksamkeit bei einem Individuum erregen können.

Ein Beispiel für perzeptorische und kognitiv bedingte Salienzeffekte ist die Äußerung *Das hast DU [!] dir so gedenkt, dass du einfach davonkommst!* Diese Äußerung ist in einigen Sprachgemeinschaften Süddeutschlands durchaus konventionell, würde aber von Kommunikationsakteure anderer regionaler Sprachgemeinschaften als ungewöhnlich und unerwartet bewertet werden. Rezipienten, die z. B. aus dem Hamburger Sprachraum stammen, würden deshalb weniger Aufmerksamkeit auf die betonte Konstruktion *du* und die dahinterstehende Äußerungsfunktion richten, obwohl dessen psychologisch bedingte Salienz durch die übertriebene Betonung des Sprechers verstärkt wurde. Sie würden hingegen die Konstruktion *gedenkt* vordergründiger wahrnehmen, weil es für sie eine unerwartete Form trägt und deshalb einen größeren Überraschungswert hat. Kognitiv bedingte Salienzeffekte können also damit perzeptorische Salienzeffekte überlagern. Die komplexe schematische Äußerungsstruktur des Gleichsetzungssatzes wird jedoch weder vom Sprecher noch vom Rezipienten vordergründig wahrgenommen, weil die perzeptorische Salienz aufgrund der komplexen syntaktischen Struktur und fehlender fixierter Lexeme so gering ist. Durch eine syntaktische Übergeneralisierung würde sie jedoch ihre kognitiv bedingte Salienz und somit ihre Wahrnehmbarkeit verändern.

Die Beispieläußerung zeigt, dass der Terminus *physiologisch bedingte Salienz* für *perzeptorische Salienz* den kulturellen kontextuellen sowie den situativen Zusammenhang vernachlässigt, auch wenn dieser häufig hervorgehoben wird:

Auffällig ist ein sprachliches Variationsphänomen nicht aus sich heraus, sondern nur dann, wenn es – in einem spezifischen Kontext – für jemanden auffällig ist. Zentrales Moment der Salienzwahrnehmung ist also eine Differenzwahrnehmung, die in der Regel durch den Gebrauch einer Variante ausgelöst wird. (Purschke 2014, 36)

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf den Begriff der perzeptorischen Salienz daher verzichtet und stattdessen der Begriff ***kontextbedingte Salienz*** eingeführt, um hervorzuheben, dass Elemente eben nur situativ und mit Blick auf andere Elemente physiologisch bedingte Wahrnehmungsunterschiede aufweisen können. Anstelle des Terminus *kognitiv bedingte Salienz* wird im Folgenden die Bezeichnung ***verarbeitungsbedingte Salienz*** verwendet, um so die gebrauchsbasierte Perspektive zu verstärken, dass die Erfahrung und das Sprachverhalten individueller Sprecher die Erwartungen und damit die Wahrnehmung und die Sprachverarbeitung beeinflussen. Auf diese Weise wird zudem hervorgehoben, dass Salienz immer auch durch die soziale Interaktion, kognitive Mechanismen und die Erinnerungsfähigkeit bedingt sind.

3.4 Neudefinition des Konstruktionsbegriffs

Innerhalb einer gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik ist es meiner Überzeugung nach unabdingbar, den Faktor der Salienz in das Konstruktionskonzept zu integrieren, weil nicht nur die soziale Interaktion, kognitive Mechanismen und die Erinnerungsfähigkeit die Verarbeitung sprachlicher Konstruktionen beeinflussen, sondern auch die Wahrnehmung eine Rolle spielt. Mithilfe des Terminus *Grammatizität* ist es zudem möglich die variierenden Positionen der Konstruktionen auf einem Lexikon-Grammatikkontinuum zu erfassen und von dem Prozess der Grammatikalisierung zu trennen. Die folgende dreiteilige und für diese Arbeit erstellte Konstruktionsdefinition beinhaltet diese Faktoren und baut auf den bestehenden Konstruktionsdefinitionen der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik auf. In den Unterkapiteln 3.4.1 bis 3.4.3 werden die einzelnen Teile der Definition weiter erläutert.

I. Konstruktion: Inhärent dynamische Natur von Konstruktionen

Konstruktionen sind konventionalisierte Form- und Verwendungsfunktionspaare, mit denen alle Ebenen des Sprachverhaltens beschrieben werden können. Sie werden in einer bestimmten Sprachgemeinschaft zu einer bestimmten Zeit mittels individueller sprachlicher Erfahrung konzeptualisiert, elaboriert und erweitert und sind zudem in einem Prozess der Grammatikalisierung historisch gewachsen. Die Form- und Funktionsseite der Konstruktionen haben daher eine inhärent dynamische Natur. Die Formseite einer Konstruktion schließt phonologische, morphologische und syntaktische Eigenschaften ein, die Funktionsseite semantische sowie pragmatische Eigenschaften.

II. Lexikon-Grammatikkontinuum: Graduelle Unterschiede der Abstraktheit, Komplexität und Salienz von Konstruktionen

Konstruktionen sind auf einem Lexikon-Grammatikkontinuum angeordnet und unterscheiden sich graduell hinsichtlich ihrer Abstraktheit, Komplexität und Salienz. Formseite, Funktionsseite sowie die Form-Funktionsverbindung von Konstruktionen verlieren an kontext- und verarbeitungsbedingter Salienz und gewinnen an Abstraktheit und Komplexität je grammatikalisierter sie sind. Umgekehrt sind Konstruktionen am gegenüberliegenden lexikalischen Pol maximal konkret, einfach und verfügen über eine größere kontext- und verarbeitungsbedingte Salienz.

III. Konstruktikon: Verarbeitung der Konstruktionen in Netzwerken

Verarbeitet und organisiert werden Konstruktionen in Netzwerken unterschiedlicher Aktivierungsenergie und sind durch mehrfache Verbindungen untereinander gekennzeichnet. Je größer die Grammatizität einer Konstruktion ist, desto eingeschliffener und obligatorischer ist ihre Verwendung und desto geringer ist folglich ihre verarbeitungsbedingte Salienz, wodurch ihre Verwendung zunehmend automatisiert wird.

3.4.1 Inhärent dynamische Natur von Konstruktionen

Statische Grammatikkonzepte mit homogenen und statischen Kategorien sind für die Analyse grammatischer Phänomene natürlicher Sprachen und insbesondere für den Erstspracherwerb ungeeignet (Günthner 2009, 402). Auch wenn Sprechern die inhärent dynamische Natur der Konstruktionen auf synchroner Ebene selten bewusst ist, ist sie für Außenstehende insbesondere im Erstspracherwerb erkennbar. Die Form einer Konstruktion und ihre Funktion müssen von Kindern im Input wahrgenommen und verknüpft werden. Dies erfolgt in einem graduellen und unwiderruflichen Prozess, bei dem Form, Funktion und Form-Funktionsverbindungen einer Konstruktion permanent durch neu erfahrene Gebrauchsmomente aktualisiert, rekategorisiert und restrukturiert werden.

Konstruktionen stellen hierbei keineswegs rein formale Repräsentationen sprachlichen Wissens dar, sondern sie werden als aus dem Interaktionsprozess entstandene, sedimentierte Muster konzeptualisiert, die Interagierenden zur Durchführung sprachlicher Handlungen zur Verfügung stehen und folglich auch in authentischen Handlungszusammenhängen zu beschreiben sind. (Günthner 2011b, 296-297)

Die Konsequenz hieraus ist, dass Konstruktionen unabhängig davon, ob es sich um lexikalische Einheiten oder grammatische Strukturen handelt, immer semantische und pragmatische Funktionen enthalten, die mit den gleichen Lernmechanismen in authentischen Handlungszusammenhängen erworben werden und folglich auch im Kontext dieser beschrieben werden müssen.

Die Veränderungsdynamik verlangsamt sich im Laufe des Erwerbsprozesses, ohne je einen vollständigen Stillstand zu erreichen. Sprachliches Verhalten kann daher zwischen individuellen Sprechern nie identisch sein, was natürlich nicht bedeutet, dass abstrakte Konstruktionen in jedem Gespräch beliebig aushandelbar wären (Günthner 2007, 5). Konstruktionen, seien es lexikalische Einheiten, syntaktische Strukturen oder verfestigte kommunikative Muster, sind in einer Sprachgemeinschaft sehr stabil, wurden in einer Kette von Interaktionssituationen verfestigt bzw. eingeschliffen und sind im Wissensvorrat der Mitglieder der Sprachgemeinschaft abgespeichert (Günthner 2007, 5). Konstruktionen sind diesem Verständnis nach Regelmäßigkeiten, die intersubjektiv geronnen sind und von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft geteilt und akzeptiert werden. Von den intersubjektiv verfestigten Konstruktionen abweichende Äußerungen führen daher immer zu einer Markierung der Sprecher (Günthner 2007, 5), die durch verarbeitungsbedingte Salienzeffekte entstehen. Die Akzeptanz sprachlicher Ausdrucksformen in einer Sprachgemeinschaft steht deshalb auch mit der verarbeitungsbedingten Salienz in einem Zusammenhang.

3.4.2 Graduelle Unterschiede der Abstraktheit, Komplexität und Salienz von Konstruktionen

Konstruktionen sind graduell auf einem Kontinuum angeordnet, werden mit den gleichen Lernmechanismen erworben und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Abstraktheit, Komplexität und Salienz. Lexikalische Elemente, wie *Auto* oder *Katze*, sind spezifische Konstruktionen. Ihre Funktion ist zwar auch immer als Abstraktion einer Kategorie zu verstehen, aber sie sind auch an eine spezifische phonologische Form gebunden. Im Gegensatz dazu hat eine Relativsatzkonstruktion keine Bindung an eine konkrete Form und ihre Form-Funktionsverbindung ist wesentlich abstrakter und komplexer. Die Folge der differierenden Komplexität und Abstraktheit der Konstruktionen ist eine unterschiedliche Wahrnehmbarkeit. Je näher sich Konstruktionen am lexikalischen Pol des Kontinuums befinden, desto höher ist ihre kontextbedingte Salienz. Umgekehrt haben maximal abstrakte und komplexe Konstruktionen eine vergleichsweise niedrigere kontextbedingte Salienz.

Die Konsequenz hieraus für den Erstspracherwerb ist, dass lexikalische Einheiten im Input für Kinder leichter wahrnehmbar und thematisierbar sind, obwohl ihre Frequenz zumeist geringer ist als die Frequenz hochgradig grammatikalisierter Konstruktionen. Dies führt z. B. dazu, dass grammatische Informationen kindliche Äußerungen nur „parasitär“ begleiten, während lexikalische Symbole den Fokus der geteilten Aufmerksamkeit bilden können, wie es von Knobloch beschrieben wurde (Knobloch 2007, 132). Die Erwerbsdynamik im Erstspracherwerb wird folglich maßgeblich von der variierenden kontextbedingten Salienz der Elemente der Konstruktionen beeinflusst.

3.4.3 Verarbeitung der Konstruktionen in Netzwerken

Die Wahrnehmungsunterschiede wirken sich auf die Verarbeitung und Verknüpfung von Konstruktionen aus. Konstruktionen sind im Konstruktikon, einem Netzwerk mit unterschiedlicher Aktivierungsenergie, enthalten. Eine hohe Frequenz von Konstruktionen senkt die verarbeitungsbedingte Salienz und automatisiert ihre Verwendung, weil sich der kognitive Aufwand der Verarbeitung verringert und das Auftreten der Konstruktionen erwartbarer wird.

Je systematischer ein sprachliches Element, desto weniger ist sein Gebrauch mit dem Akt einer bewussten Wahl und mit dem Bewusstsein seiner Bedeutung verbunden. Für alle Sprachbenutzer gilt: je *synsemantischer* ein sprachliches Element, desto weniger ist sein Gebrauch mit dem Akt einer bewussten Wahl und mit dem Bewusstsein seiner Bedeutung verbunden [Hervorhebung im Original]. (Knobloch 2009, 265)

Konstruktionen sind zudem auf mehreren Ebenen miteinander verbunden. Im Erstspracherwerb wird beispielsweise beobachtet, dass Schemata lexemgebunden sind. Diese bleiben gelegentlich, trotz einer erfolgten abstrakteren Generalisierung, auch bei erwachsenen

Sprechern als rekurrente sprachliche Muster erhalten. Eine enge Vernetzung der unterschiedlichen Verarbeitungsebenen von Konstruktionen ökonomisiert aber die Sprachverarbeitung (vgl. Unterkapitel 2.2.5.2). Der vermeintliche Informationsüberschuss im Konstruktikon durch rekurrente Informationen ist also kein Verarbeitungsnachteil, sondern wirkt dem Zeit- und Handlungsdruck der mündlichen Kommunikation entgegen, weil unterschiedlich komplexe, abstrakte und kontext- und verarbeitungsbedingt saliente Konstruktionen mehrfach aktiviert werden.

3.5 Ergänzende Interpretation bisheriger Forschungsergebnisse auf Basis der Neudefinition der Konstruktionen

3.5.1 Verlust der kontext- und verarbeitungsbedingten Salienz durch Grammatikalisierung

Lehmann setzt den Prozess der Grammatikalisierung mit dem Verlust der Autonomie sprachlicher Zeichen gleich. Sprachliche Zeichen verlieren durch die Prozesse der Paradigmatisierung, Obligatorisierung und Fixierung immer mehr an Autonomie und werden frequenter verwendet (Lehmann 1995, 1253). Ihre Verarbeitung wird hierdurch automatisiert und die verarbeitungsbedingte Salienz folglich reduziert.

Der Prozess der Erosion, der zur semantischen und phonologischen Reduktion des sprachlichen Zeichens führt, der Prozess der Koaleszens, bei dem sprachliche Zeichen zunehmend zusammenwachsen und eine formale Abhängigkeit entsteht, und der Prozess der Kondensierung, der den Geltungsbereich des Zeichens im Syntagma einschränkt (Lehmann 1985, 5ff.), führen zu einer Verringerung der kontextbedingten Salienz des sprachlichen Zeichens, weil die phänomenale Qualität der Zeichen abnimmt. Dies erklärt den bereits angesprochenen Zusammenhang der Grammatizität einer Konstruktion mit ihrer Salienz: Je höher der Grad der Grammatizität einer Konstruktion, desto geringer ist ihre kontextbedingte und verarbeitungsbedingte Salienz. Die Grammatikalisierung eines sprachlichen Zeichens entspricht daher auch immer einer Reduzierung der kontext- und verarbeitungsbedingten Salienz.

3.5.2 Salienzeffekte im Erstspracherwerb

In vielen Studien und Modellen zum Erstspracherwerb werden Salienzeffekte bereits berücksichtigt, ohne sie jedoch in den Vordergrund zu rücken oder zu systematisieren. Gentner (1982) sowie Gentner und Boroditsky (2001) zeigen beispielsweise, dass die Funktion sprachlicher Zeichen unterschiedlich leicht oder schwer wahrnehmbar ist. In beiden Arbeiten wird beobachtet, dass Konstruktionen, die auf Objekte referieren früher erworben werden, weil sie scheinbar auffälliger sind als Konstruktionen, mit denen Beziehungen kommuniziert werden.

In Bates und MacWhinneys Wettbewerbsmodell hat die kontextbedingte Salienz einen großen Stellenwert, auch wenn dies nicht explizit benannt wird. Durch das Konzept der Zeichengültigkeit veranschaulichen Bates und MacWhinney, dass die Form, die Funktion und die Form-Funktionsverbindung sprachlicher Zeichen unterschiedlich wahrnehmbar für sprachlernende Kinder ist (Bates/MacWhinney 1987, 164). Es gilt: Je höher die Zeichengültigkeit einer Konstruktion, desto höher ist die kontextbedingte Salienz und desto leichter kann die sprachliche Einheit im Vergleich zu anderen wahrgenommen und erworben werden.

Strukturen, die über Grammatikalisierungsprozesse diachron gewachsen sind, haben eine geringe kontextbedingte Salienz. Die ikonische Symbolizität und die Zeichenverlässlichkeit der Form-Funktionsverbindungen ist daher kleiner und die Zeichengültigkeit niedriger, weshalb die Zeichenkosten höher ausfallen. Die Konzepte der Zeichenkosten und der kontextbedingten Salienz stehen also in einem umgekehrten Verhältnis zueinander: Je geringer die kontextbedingte Salienz, desto höher sind die Zeichenkosten.

Die angeführten Forschungsarbeiten berücksichtigen in erster Linie kontextbedingte Salienzeffekte. Eine differenzierte Darstellung der kontext- und verarbeitungsbedingten Salienz beim (Erst-)Spracherwerb könnte jedoch interessante Erkenntnisse liefern, weil sprachlernende Kinder und kompetente Sprecher einen anderen Erfahrungsstand haben, der den Hintergrund von Äußerungen bildet. Es ist zu erwarten, dass Wahrnehmungsunterschiede deshalb zwischen sprachlernenden Kindern und kompetenten Sprechern besonders groß ausfallen.

Auf dieser Basis wird hier die **These** abgeleitet, dass die kontextbedingte Salienz wegen des unterschiedlichen Erfahrungsstands zu Beginn des Erstspracherwerbsprozesses einen größeren Effekt auf die Wahrnehmung sprachlicher Zeichen bei sprachlernenden Kindern hat, während bei kompetenten Sprechern verarbeitungsbedingte Salienzeffekte kontextbedingter Salienzeffekte überlagern. Dies wird im Folgenden an bestehenden Forschungsergebnissen zum Erstspracherwerb veranschaulicht.

3.5.2.1 Kontextbedingte Salienzeffekte

Damit verarbeitungsbedingte Salienzeffekte greifen können, ist es notwendig, ein sprachliches Repertoire erworben zu haben, das den Hintergrund der Wahrnehmung bildet und vor dem ein Objekt das Zentrum der Aufmerksamkeit sein kann. Kinder haben anfangs keine oder nur wenige sprachliche Einheiten erworben und die Wahrnehmung und die Erwerbsreihenfolge der durch induktive Prozesse erworbenen Konstruktionen wird neben der sozialen Interaktion und kognitiver Prozesse in erster Linie durch die kontextbedingte Salienz beeinflusst.⁶²

⁶² Dies ist auch ein wesentlicher Faktor, durch den sich der Erstspracherwerb vom **Zweitspracherwerb** unterscheidet. Sprachlerner einer Fremdsprache haben bereits einen sprachlichen Hintergrund und ihre Aufmerksamkeit wird von vornherein durch metasprachliche Bezugnahmen auf Konstruktionen einer geringeren kontextbedingten Salienz gelenkt.

Hierfür sprechen die in dem Unterkapitel 2.3.3 dargestellten Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Kinder zunächst lexikalische Elemente in Form holophrastischer Einheiten aus dem Input übernehmen, ohne grammatische Morpheme und syntaktische Strukturen in ihrer Funktion wahrzunehmen und produktiv zu verwenden. Die kindliche Äußerungsstruktur ist zudem zu Beginn um lexemspezifische Elemente gruppiert, die eine hohe kontextbedingte Salienz vorweisen, denn es sind zumeist wenig komplexe, spezifische Konstruktionen, die mit einer hervorgehobenen Betonung, einer hohen Frequenz und/oder einer fixierten Form vorzugsweise in kurzen oder sogar holophrastischen Äußerungen im Input der Kinder enthalten sind. Unbetonte und gebundene Einheiten, wie z. B. grammatische Morpheme, werden anfangs nicht wahrgenommen und beispielsweise in Äußerungswiederholungen in experimentellen Studien mit jungen Kindern nicht repetiert (Clark 2015, 32). Zwar haben grammatische Morpheme im Gegensatz zu syntaktischen Strukturen noch eine materielle Form, die je nach Sprache unterschiedlich fixiert und zuverlässig sein kann. Diese ist jedoch unbetont, wurde durch Grammatikalisierungsprozesse phonologisch reduziert und mit kontextbedingt salienten Einheiten verschmolzen, so dass die kontextbedingte Salienz klein ausfällt. Aus diesem Grund wird eine sogenannte U-Kurve bei Übergeneralisierungen beobachtet. Zunächst kommt es aus diesem Grund zwar häufig zu einer frühen konventionellen Verwendung grammatischer Morpheme, dieses Sprachverhalten spiegelt aber keinen abstrakten Wissensstand wider. Die weniger kontextbedingt salienten grammatischen Morpheme und abstrakte Konstruktions-schemata werden erst zu einem späteren Erwerbszeitpunkt wahrgenommen und vermutlich erst mit Beginn der ersten Übergeneralisierungen produktiv verwendet.

Der frühe, auf induktiven Prozessen basierende Erstspracherwerb wird außerdem häufig auf Frequenzeffekte zurückgeführt (Verfestigungshypothese). Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit wahrgenommener Konstruktionen und ihrem Erwerbszeitpunkt, der dadurch begründet werden kann, dass ein Anstieg der Frequenz die Wahrnehmung einer Konstruktion im Kontext anderer Konstruktionen erleichtert bzw. ihre kontextbedingte Salienz vergrößert. Im Rahmen der Grammatikalisierungstheorie wurde jedoch auch beobachtet, dass mit zunehmender Grammatikalisierung auch die Frequenz dieses Zeichen zunimmt. Es existieren also zahlreiche hochgradig frequente, aber abstrakte und komplexe Konstruktionen im Input der Kinder, die erst zu einem späteren Zeitpunkt erworben werden. Diese Beobachtung widerspricht zunächst der Verfestigungshypothese. Auch hierfür bietet aber die kontextbedingte Salienz eine Erklärung, weil sie bei abstrakten und komplexen Konstruktionen so gering ist, dass auch Verfestigungseffekte die kontextbedingte Salienz anfangs nicht ausreichend verstärken, um eine frühere Wahrnehmung zu ermöglichen. Es zeigt sich also: Je höher die kontextbedingte Salienz einer Konstruktion ist, desto wahrscheinlicher wird sie auch früher von sprachlernenden Kindern wahrgenommen und konzeptualisiert.

Wenn Kinder schließlich die ersten sprachlichen Elemente beherrschen, können sie diese als Wahrnehmungsankerpunkte verwenden und ihre Äußerungen erweitern. Sie haben ihr erstes

sprachliches Repertoire erworben, das als Hintergrund für die Wahrnehmung anderer sprachlicher Einheiten dient und können ihre Aufmerksamkeit nun besser auf kontextbedingt weniger saliente Einheiten im Input richten. Hierdurch werden erste Pivot-Schemata und lexemgebundene Konstruktionen produktiv.

3.5.2.2 Verarbeitungsbedingte Salienzeffekte

Wenn das sprachliche Repertoire in einer Form erweitert wurde, dass eine sogenannte kritische Masse an Konstruktionen den Wahrnehmungshintergrund bildet, treten sprachliche Einheiten mit einer größeren kontextbedingten Salienz in den Hintergrund der Wahrnehmung, weil sie bereits erworben wurden und damit erwartbarer sind. Die verarbeitungsbedingte Salienz erhält einen zunehmend erwerbsprozessregulierenden Einfluss. Sprachliche Einheiten mit einer geringeren kontextbedingten Salienz, die unbekannt und damit auch unerwartet sind, treten in der Wahrnehmung hervor. Hierfür sprechen die Ergebnisse einer Studie von Clark (2007b). Sie beobachtet in Korpora fünf englischsprachiger Kinder von 01;03 bis 04;11, dass unbekannte Wörter im Input doppelt so häufig unmittelbar im Anschluss von sprachlernenden Kindern wiederholt werden wie bekannte Wörter (Clark 2007b, 174). Die Kinder demonstrieren durch dieses Verhalten, dass sie ihre Aufmerksamkeit explizit auf das neue und damit unerwartete Wort richten. Clark bewertet dieses Verhalten als bewusste Aufnahme und Bestätigung der Wahrnehmung für den gemeinsamen Hintergrund durch Wiederholung.

Die verarbeitungsbedingte Salienz greift außerdem beim Erwerb abstrakter Konstruktionen. In Unterkapitel 2.3.3.7 wurden verschiedene generalisierungsbeschränkende Prozesse vorgestellt. Die Prozesse der negativen Verfestigung und des Kontrastprinzips werden durch die verarbeitungsbedingte Salienz ermöglicht. Kinder formen Erwartungen gegenüber spezifischen und schematischen Ausdrucksformen, die so verfestigt sind, dass eine verarbeitungsbedingte Wahrnehmung von Differenzen möglich ist. Sie sind nun fähig, alternative und kontrastive Konstruktionen, die nicht den eigenen Erwartungen entsprechen, als unerwartet und überraschend wahrzunehmen und ihre eigenen Äußerungen den sprachlichen Konventionen anzupassen

3.5.2.3 Salienzverstärkende Methode des kindgerichteten Sprechens

Kindgerichtetes Sprechen (vgl. Unterkapitel 2.3.2.1) führt eine Verstärkung der kontextbedingten Salienz von Konstruktionen herbei, indem die Figur-Grund-Relation der Elemente in einer Äußerung manipuliert wird und ausgewählte sprachliche Einheiten für eine verbesserte Wahrnehmung durch den kindlichen Rezipienten hervorgehoben werden. Die typischen Kennzeichen kindgerichteten Sprechens, wie z. B. eine übertriebene Betonung bestimmter Silben und Wörter, längere Pausen zwischen sprachlichen Einheiten, lexikalische Verdoppelungen, eine hohe Verwendungsfrequenz bestimmter Elemente sowie rekurrenter

Muster und eine kürzere Äußerungsstruktur, erhöhen die kontextbedingte Salienz der Form, der Funktion und der Form-Funktionsverbindung ausgewählter Konstruktionen.

Im Zusammenhang mit der Geburt eines Worts wurde beispielsweise beobachtet, dass kompetente Sprecher das fokussierte sprachliche Element vermehrt äußern bis es zur etablierten Verwendung durch das Kind kommt. Ab diesem Zeitpunkt nimmt die Verwendungshäufigkeit in den Erwachsenenäußerungen erneut messbar ab und die Äußerungen, die die Konstruktion enthalten, werden wieder länger (Roy 2013). Der dokumentierte frequente Rückgriff auf rekurrente Schemata und Fragmente (Cameron-Faulkner et al. 2003) erhöht wiederum die kontextbedingte Salienz von Äußerungsrahmen in einer Sprache, die folglich auch häufig als erste Konstruktionsschemata von sprachlernenden Kindern in ihren Äußerungen übernommen werden. Der bevorzugte und frequente Rückgriff auf Wörter der Basisebene (Hall 1994) und auf Einstiegsverben (Clark 2009; Knobloch 2006; 2009), die durch die geringe Komplexität bereits im Vergleich zu alternativen sprachlichen Elementen kontextbedingt salienter sind, erleichtert den Erwerb dieser zusätzlich durch eine weitere Steigerung der kontextbedingten Salienzeffekte.

Reparaturen, Reformulierungen, fragende Wiederholungen und explizite, metasprachlich kommunizierte Merkmale sind vor diesem Hintergrund besonders interessant. Erwachsene Sprecher haben ein großes Repertoire an Gebrauchsmomenten, Wörter und Schemata, die ihren sprachlichen Wissenshintergrund bilden. In dem Moment, in dem Kinder z. B. Übergeneralisierungen erstellen, stechen diese durch verarbeitungsbedingte Salienzeffekte für erwachsene Sprecher besonders hervor, weil sie unerwartet sind. Dies ermöglicht kompetenten Sprechern, auf kindspezifische Verwendungen zuverlässig zu reagieren und die sprachlernenden Kinder beim Erwerb der konventionellen Konstruktionen zu unterstützen. Zahlreiche Studien belegen, dass ungewöhnliche Formen kindlicher Äußerungen sehr frequent wieder aufgegriffen und reformuliert werden (Clark 2003; Clark 2007; Keel 2011; Chouinard/Clark 2003; Clark/Bernicot 2008). Clark beobachtet beispielsweise in einer Studie, dass 60 % aller von ihr als fehlerhaft bewerteten Kinderäußerungen von den Bezugspersonen reformuliert werden (Clark 2007a, 21). Diese Kompetenz besitzen auch sprachlernende Kinder. Abbot-Smith et al. (2001) beobachten, dass vierjährige Kinder ungrammatische Wortreihenfolgen im Englischen häufig korrigieren (Abbot-Smith 2001, 680).

Die durch Reformulierungen erhöhte Frequenz sprachlicher Einheiten, die bei erwachsenen Sprechern zur Abnahme der kontextbedingten Salienz sprachlicher Elemente führt, ist für sprachlernende Kinder hingegen ein reizverstärkender Faktor in der Wahrnehmung, weil die hohe Frequenz die kontextbedingte Salienz noch nicht erworbener Einheiten erhöht. Wie auch im Sprachwandel beobachtet wird (Auer 2014, 9), kennzeichnen Reparaturen im Erstspracherwerb also Salienzen und sind gleichzeitig ein Verfahren, das salienzverstärkend wirkt und somit auch ursächlich ist.

Mithilfe des Salienzkonzepts können auch soziolinguistische Einflussfaktoren bzw. Voraussetzungen in Bezug auf kindgerichtetes Sprechen bedacht werden, die in gebrauchsbasierten Studien häufig unberücksichtigt bleiben. Im Erstspracherwerb wird wiederholt beobachtet, dass einzelne Korrekturen und Hinweise durch erwachsene Sprecher gegenüber unerwarteten kindlichen Verwendungsformen durchaus zu einer sofortigen und dauerhaften Anpassung der kindlichen Verwendung führen können. Diese Ausnahmen sind ein Beispiel für soziolinguistische Salienzeffekte, die mit einem rein frequenzbasierten Erklärungsansatz nicht zu begründen sind. Ursache für die einflussreiche Wirkung einzelner Korrekturen ist, dass sprachlernende Kinder ihre Bezugspersonen als linguistische Autoritäten werten und motiviert sind, ihre Äußerungen anzugleichen. Die Salienzeffekte wirken bei derartigen Korrekturen auf dreifache Weise, weil die kontext-, die verarbeitungs- und die soziolinguistisch bedingte Salienz sprachlicher Elemente erhöht wird. Die Hypothese einer kritischen Masse an Erfahrungen (Marchmann/Bates 1994) wird so relativiert. Denn wenn Verbindungen durch einen emotional besetzten Stimulus salient werden, kann die kritische Masse auch auf ein Exemplar reduziert werden.

Die Beobachtungen einer geteilten Aufmerksamkeit kann ebenfalls im Zusammenhang mit soziolinguistischen Salienzeffekten gedeutet werden. Tomasello zeigt, dass Kinder gegenüber der Aufmerksamkeit anderer Sprecher sensibel sind und ihre eigene Aufmerksamkeit danach ausrichten (Tomasello 1995, 106). Die geteilte Aufmerksamkeit kann so den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus entgegen kontextbedingter Salienzeffekte beeinflussen und Eigenschaften in der Wahrnehmung neu strukturieren.

Die Interpretation bestehender Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb zeigt, dass unterschiedliche Salienzeffekte Analyseergebnisse verschiedener Studien plausibilisieren können. Eine Systematisierung in kontext- und verarbeitungsbedingte Salienzeffekte erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, weil sie zum einen den kindlichen Erwerbsprozess unterschiedlich beeinflussen und sie zum anderen eng mit der Beschaffenheit der verschiedenen sprachlichen Zeichen verbunden sind. Gleichzeitig sind verarbeitungsbedingte Salienzenunterschiede in der dialogischen Handlungssituation zwischen der Bezugsperson und dem Kind die Voraussetzung für Reparaturen, die die kontextbedingte Salienz verändern.

3.6 Zentrale Forschungsfragen: Individualitäts- und Instabilitätshypothese

In den folgenden Analysen von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bildet die Dynamische Konstruktionsgrammatik den Untersuchungsrahmen, um den kindlichen Erwerbsprozess handlungsorientiert und als ein Prozess zunehmender Grammatizität zu beschreiben. Die kindlichen Äußerungen und die darin enthaltenen Konstruktionen werden vor dem Hintergrund allgemeinkognitiver Prozesse, wie z. B. Schematisierungen, Wahrnehmungsunterschiede, Analogie oder Reanalyse,

konstruktionsgrammatischen Konzepten, wie z. B. *Holophrasen*, *Pivot-Schemata* oder *Verb-inselkonstruktionen* betrachtet. Auf die allgemeinkognitiven Prozesse und Salienzeffekte wird v. a. in den zusammenfassenden Kapitel 8 und 9 Bezug genommen werden. Mit Hilfe dieser Vorgehensweise sollen zwei Hypothesen überprüft werden, die aus den Annahmen der Dynamischen Konstruktionsgrammatik in Bezug auf den Erstspracherwerb abgeleitet werden können.

I. Individualitätshypothese:

Der Erstspracherwerbsprozess verläuft ausgesprochen individuell und ist durch variierende Entwicklungsschritte und -sprünge gekennzeichnet.

- a. Es existieren kindspezifische Konstruktionen und Unterschiede in den Verwendungen der Konstruktionen.
- b. Der Erwerb von komplexen Konstruktionen ist durch kindspezifische Schematisierungspfade mit zunehmender Grammatizität gekennzeichnet.

II. Instabilitätshypothese:

Die kindliche Sprachverwendung ist durch dynamische Instabilität gekennzeichnet.

- a. Es ist zunächst eng an einzelne Gebrauchsmomente und Verwendungsschemata gebunden.
- b. Die Erwerbsdynamik ist durch Polyfunktionalität gekennzeichnet.

Insofern werden analyseleitende Annahmen über kindliche Entwicklungspfade, wie fixierte und einheitliche Erwerbsreihenfolgen und grammatische Kategorien bei der Korpusanalyse vermieden, um möglichst unvoreingenommen die Dynamik zu beschreiben.

4 Begründung des Untersuchungsgegenstands des Erstspracherwerbs der Modalverben

Die Wahl der Modalverben als Untersuchungsgegenstand wurde aus mehreren Gründen getroffen. Erste Argumente können hierfür aus den Arbeiten der Grammatikalisierungstheorie gezogen werden. Modalverben haben eine grammatischere Funktion als viele lexikalische Einheiten, weil sie eine Stellungnahme zur Proposition darstellen und ihre Formseite durch spezifische Lexeme und nicht nur durch Morpheme oder syntaktische Strukturen gekennzeichnet wird (Knobloch 2000a, 30ff.). Modalverben sind dennoch nicht vollständig grammatikalisiert und ihre Grammatizität ist nicht so groß, wie bei anderen grammatischen bzw. abstrakten Konstruktionen, wie beispielsweise der Relativsatz- oder der Argumentstrukturkonstruktion. *Wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen*⁶³ lassen sich deshalb bezüglich ihrer Positionen auf dem Lexikon-Grammatikkontinuum nicht eindeutig einem Pol zuordnen (Knobloch 2006, 96).

Die verschiedenen Gebrauchsweisen eines Modalverbs bei kompetenten Sprechern sind zudem unterschiedlich stark grammatikalisiert. Die epistemische und evidentielle Verwendungsfunktion hat einen höheren Grad an Grammatizität als die deontische und dynamische Modalfunktion, weil sie z. B. ein reduzierteres Flexionsparadigma zeigen und eine geringere paradigmatische Variabilität, die sich an grammatischen Regeln orientiert und nicht an kommunikativen Absichten (Diewald 1999, 25).⁶⁴ In Bezug auf den Erstspracherwerb ist in diesem Zusammenhang interessant, inwieweit die kindlichen Verwendungen überhaupt mit denen erwachsener Sprecher verglichen werden können und ob mögliche individuelle oder allgemeine Entwicklungspfade in einem Zusammenhang zum Grad der Grammatizität der Konstruktionen stehen.

Aus dem pragmatischen Prinzip des Kontrasts von Clark (1993) (Unterkapitel 2.3.3.7) lässt sich die Annahme ableiten, dass Kinder eine Form zunächst nur mit einer Funktion verbinden. Falls dies im Erwerbsprozess beobachtet werden sollte, ist zu untersuchen welche Form-Funktionsverbindungen als erstes erworben werden. Da sich die unterschiedliche Grammatizität sprachlicher Zeichen auf die Wahrnehmung der Konstruktionen auswirkt, wie in Unterkapitel 3.5 angenommen wird, müssten anfangs vorrangig Funktionen der Ereignismodalität in den kindlichen Äußerungen enthalten sein. Dies spricht dafür, dass die Form eines Modalverbs zunächst mit der Funktion der deontischen Modalität gebraucht wird. Für diese Erwerbsreihenfolge sprechen bisherige Forschungsergebnisse (vgl. Unterkapitel

⁶³ Das infinitivregierende Verb *brauchen* wird durch seine Verwendung auch zu den Modalverben gezählt (Fabricius-Hansen 2016, 562). Es ist allerdings weniger grammatikalisiert als die anderen sechs Modalverben.

⁶⁴ Diewald (2012) verwendet nicht die Termini evidentielle, epistemische, deontische und dynamische Modalität, sie spricht von *deiktischen* und *nicht-deiktischen* Verwendung, wobei die deiktisch verwendeten Modalverben die grammatikalisierte Verwendung darstellt (Diewald 2012, 20).

2.5.2), in denen beobachtet wurde, dass die deontische Verwendungsfunktion vor einer epistemischen erworben wird (Stephany 1995; Knobloch 2005). Andere Studien dokumentieren sogar keine epistemische Verwendungsfunktion bis zum vierten Lebensjahr in den kindlichen Äußerungen (Adamzik 1985, 36; Ramge 1987, 131; Stephany 1995).

Ein weiteres Argument für die Analyse von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* ist der Mangel bisheriger Studien, die den Erstspracherwerbsverlauf analysieren. Trotz des weit erforschten Felds der Modalverben widmen sich nur wenige Arbeiten dem Erstspracherwerb aller Modalverben (Adamzik 1985, Ramge 1987, Stephany 1995, Ehrich 2004) bzw. ausgewählter Modalverben (Knobloch 2005 und 2006; Doitchinov 2007; Naumenko 2010). Zwar existieren konstruktionsgrammatische Studien zum Erstspracherwerbsprozess verschiedener deutscher Verben und ihrer Argumentstrukturen (Behrens 1999; 2003; 2009a; 2011c), der Erstspracherwerb deutscher Modalverben blieb unter einer konstruktionsgrammatischen Perspektive bisher jedoch unberücksichtigt und nur zwei konstruktionsgrammatische Studien thematisieren den Erwerb einzelner Modalverben im Englischen (Lieven 2008; Rowland/Theakston 2009)⁶⁵. Diese zwei Studien beschränken sich allerdings auf die Entwicklung der syntaktischen Struktur weniger Hilfsverben, ohne Verwendungskontexte und semantische Unterschiede in der Verwendung einzubeziehen. Es existieren daher keine Studien in denen auf der Basis einer oder mehrerer Langzeitkorpora der Erwerbsverlauf der unterschiedlichen Modalverben analysiert wurde.

Ein wichtiges Selektionskriterium für den Untersuchungsgegenstand ist die Häufigkeit des dokumentierten Vorkommens der fokussierten Einheiten, denn Korpora zeigen immer nur einen Ausschnitt des kindlichen Inputs und der kindlichen Äußerungen. Daher ist es notwendig eine Konstruktion zu untersuchen, die häufig dokumentiert wird. Konstruktionen, die selten verwendet werden, eignen sich für eine Analyse der Entwicklung nicht, weil es nur wenige oder keine Belege dafür gibt und das Risiko, dass relevante Konstruktionen wegen fehlender Dokumentation unberücksichtigt bleiben, zu groß ist (Tomasello/Stahl 2004).

Viele in dieser Dissertation angeführten Studien thematisieren, dass die deutschen Modalverben gegenüber sprachlernenden Kindern überproportional häufig geäußert und früh mit einer konventionellen Semantik von den Kindern übernommen werden (Stephany 1995; 116ff.; 2006, 96; Knobloch 2009, 265). Modalverben wurden deshalb von Knobloch auch als passe-

⁶⁵ Lieven (2008) analysierte lexemgebundene Rahmen der modalen Hilfsverben *can*, *will* und *might* von sechs englischsprachigen Kindern zwischen 02;00 und 03;02 Jahren (Lieven 2008, 70). Sie beobachtet anhand von Korpusdaten, dass alle Kinder nur die Verwendung von *can* und *will* mit wenigen Kernrahmen beginnen, nicht aber von *might* (Lieven 2008, 76).

Rowland und Theakston (2009) untersuchten in einer experimentellen Längsschnittstudie mit englischsprachigen Kindern von 02;10 bis 03;06 wie die modalen Hilfsverben *can* und *will* in Deklarativsätzen und in Ja-Nein-Fragen verwendet werden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die kindlichen Äußerungen unterschiedlich konventionell sind, je nach Modalverb, Polarität und Satzstruktur und dass die zwei Modalverben unterschiedliche Entwicklungspfade vorweisen (Rowland/Theakston 2009, 1488).

par-tout Verben klassifiziert (Knobloch 2006; 2009; Unterkapitel 2.5.2). Ob alle Modalverben als passe-par-tout Verben betrachtet werden können, bleibt zu untersuchen. In allen deutschen Kindersprachekorpora lassen sich jedoch zahlreiche Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* beobachten. Die Tokenhäufigkeit ist in Tabelle 8 an den drei Kindersprachekorpora von Leo, Caroline und Lilly dokumentiert.

	Leo	Caroline	Lilly
<i>können</i>	2.182	274	433
<i>wollen</i>	1.913	556	421
<i>müssen</i>	2.078	288	146
<i>brauchen</i>	527	201	140
<i>dürfen</i>	270	78	185
<i>sollen</i>	1.101	113	104
<i>mögen</i>	181	47	170

Tabelle 8: Tokenhäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bei Leo, Caroline und Lilly

Bis auf *dürfen*, *mögen* und *sollen* sind alle Konstruktionen sehr häufig belegt und eignen sich daher für eine Analyse. Insbesondere *wollen* und *können* werden von allen drei Kindern häufig verwendet. Weil *können* und *müssen* außerdem den größten funktionalen Verwendungsspielraum in Äußerungen kompetenter Sprecher zeigen, sind sie für eine Analyse des Erstspracherwerbs besonders interessant. Grundsätzlich sollen aber die Erwerbsdynamiken aller Konstruktionen analysiert werden, um vorhandene Verwendungsunterschiede einzelner Konstruktionen oder zwischen den Kindern überhaupt ermitteln zu können.

4.1 Klassifikation der Modalverben innerhalb deskriptiver Grammatiken

Die Klassifikation der Modalverben innerhalb der Grammatik, die sich deskriptiv verstehen, dient einem ersten Überblick für den Leser über die verschiedenen funktionalen Verwendungen der Modalverben in Äußerungen kompetenter Sprecher sowie einer verbesserten Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit bestehenden Forschungsarbeiten, die mit diesen Kategorien arbeiten. Es wird jedoch vermieden, sie in den folgenden Analysen auf die kindlichen Äußerungen zu projizieren.

Hierbei ist herausfordernd, dass die Kriterien zur Klassifikation der Modalverben nicht nur sprachübergreifend variieren, sondern auch sprachintern und eine Vielzahl verschiedener Beschreibungsansätze existiert. Auf eine detaillierte Darstellung der unterschiedlichen Termini

und Konzepte wird an dieser Stelle verzichtet⁶⁶ und stattdessen nur die Systematisierung von Palmer (2001), Zifonun et al. (1997) und der DUDEN-Grammatik (Wöllstein 2016) herangezogen. Die Darstellung der Modalverbklassifikation beschränkt sich auf diese drei Werke, weil die Klassifikation von Zifonun et al. (1997) und der DUDEN-Grammatik im deutschen Sprachraum am häufigsten verwendet werden. Ihre Systematik unterscheidet zwischen epistemischen und nicht-epistemischen Redehintergründen bzw. einer epistemischen und deontischen Verwendung. In der bestehenden Erwerbsforschung zu deutschen Modalverben wird aber insbesondere die Unterscheidung von deontisch und epistemisch oder gelegentlich auch von dynamisch, deontisch, epistemisch und evidentiell berücksichtigt (Knobloch 2001a, 3). Aus diesem Grund wird die Arbeit von Palmer (2001) ergänzend herangezogen. Diese Vierteilung, wie sie Palmer (2001) trifft, dient einer strukturierten Zusammenfassung der Klassifikationssysteme von Fabricius-Hansen (2016) innerhalb der DUDEN-Grammatik und Zifonun et al. (1997) und hat das Ziel, die funktionale Verwendungsvielfalt der deutschen Modalverben in den Äußerungen kompetenter Sprecher abzubilden. Zunächst werden aber die notwendigen Begriffe *Modalität* und *Redehintergrund* und die damit verbundenen Konzepte eingeführt.

4.1.1 Modalität und Redehintergrund

Die **Modalität** bezeichnet ein semantisches Bezugssystem, das auf der Satzebene operiert und durch verschiedene Ausdrucksmittel realisiert werden kann (Knobloch 2001a, 3). Diese Ausdrucksmittel variieren sprachübergreifend (Palmer 2001, 4). Im Deutschen werden unter anderem durch den (Verb-)Modus und durch lexikalische Ausdrucksmittel wie Modalverben, Modalitätsverben (*haben*, *sein*+zu-Infinitiv), Kommentaradverbien (z. B. *leider*, *vielleicht*, *kaum*) sowie Modalpartikel (z. B. *übrigens*, *wohl*, *schon*) verwendet.

In modalisierten Äußerungen kommunizieren Sprecher einen thematisierten Sachverhaltsentwurf als notwendig oder möglich in Relation zu einem bestimmten Redehintergrund (Fabricius-Hansen 2016, 563; Zifonun et al. 1997, 1882). **Redehintergründe** dienen also der Klassifikation unterschiedlicher Modalfunktionen und sind ein äußerungsbezogenes und pragmatisches Konzept sowie eine handlungs- und interaktionsleitende Orientierung in der Kommunikation (Zifonun et al. 1997, 1882). Sie werden durch die Sprecher eingebracht und stellen für alle Teilnehmer des Gesprächs einen Aspekt des Diskurswissens dar (Zifonun et al.

⁶⁶ Von der detaillierten Darstellung aller Klassifikationen wird an dieser Stelle abgesehen, weil sich zentrale Termini häufig bei verschiedenen Arbeiten überschneiden und dabei gelegentlich unterschiedliche Funktionseigenschaften beschreiben. Es besteht außerdem Uneinigkeit darüber, ob (*nicht*) *brauchen* als Modalverb zu klassifizieren ist oder nicht. Derartige Kontroversen sind für die konstruktionsgrammatische Analyse des kindlichen Erwerbsprozesses nicht zielführend. Die einflussreichsten Arbeiten zu den deutschen Modalverben wurden von Brünner et al. (1983), Redder (1984), Diewald (2012) sowie Müller und Reis (2001) veröffentlicht und können für eine umfangreichere Recherche herangezogen werden. Die aktuellste Arbeit ist von Heinold (2015). Sie verwendet aber z. B. andere Ordnungsquellen als Zifonun et al. (1995), die DUDEN-Grammatik oder Palmer (2001) und betrachtet *brauchen* z. B. nicht als Modalverb.

1997, 1882). Redehintergründe eignen sich zur Klassifikation von Modalverben, weil diese nur bestimmte Typen von Redehintergründen zulassen und daher funktional differenziert und systematisiert werden können. Die folgende Tabelle 9 gibt einen Überblick über die fünf von Zifonun et al. (1997) klassifizierten Redehintergründe (Zifonun et al. 1997, 1882).

Epistemischer Redehintergrund	Der Sprecher orientiert sich an der Gesamtheit des ihm zur Verfügung stehenden Wissens über die anstehenden Redegegenstände, z. B. in Form von Normen, Verpflichtungen und Stereotypen.
Normativer Redehintergrund	Es sind soziale Normen oder Verpflichtungen handlungsleitend.
Teleologischer Redehintergrund	Der Sprecher orientiert sich an Handlungszielen.
Volitiver Redehintergrund	Der Sprecher orientiert sich an individuellen Einstellungen, Interessen, Neigungen und Wünschen, die handlungsleitend wirken.
Circumstantieller Redehintergrund	Es sind situative, allgemeine, sachverhaltsbezogene sowie gegenstandsbezogene Umstände und Gegebenheiten handlungsleitend.

Tabelle 9: Redehintergründe in Anlehnung an Zifonun et al. (1997)

Es kommt gelegentlich zu Mischformen und Überlagerungen von Redehintergründen in Äußerungen, so dass ein interpretatorischer Vagheitsspielraum grundsätzlich möglich ist, so z. B. zwischen volitiven und normativen sowie zwischen volitiven und circumstantiellen Redehintergründen (Zifonun et al. 1997, 1883).

4.1.2 Propositionale Modalität und Ereignismodalität

Palmer (2001) unterscheidet zwischen der **propositionalen Modalität**, die sich auf die Informationsquelle oder die Wahrscheinlichkeit bezieht, die ein Sprecher einem Ereignis zuschreibt sowie der **Ereignismodalität**, womit auf die Möglichkeit oder die Notwendigkeit einer Handlung verwiesen wird. Seine Klassifikation basiert auf verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten im Englischen und berücksichtigt weiterhin eine Vielzahl anderer Sprachen. Die propositionale Modalität und die Ereignismodalität werden von Palmer in weitere Subsysteme gegliedert (Palmer 2001, 22).

In summary, epistemic modality and evidential modality are concerned with the speaker's attitude to the truth-value or factual status of the proposition (**Propositional modality**). By contrast, deontic and dynamic modality refer to events that are not actualized, events that have not taken place but are merely potential (**Event modality**). [Hervorhebungen durch den Verfasser] (Palmer 2001, 8)

Zifonun et al. (1997) orientieren sich bei ihrer Klassifikation am Konzept des Redehintergrunds und unterscheiden epistemische und nicht-epistemische Redehintergründe. Die propositionale Modalität entspricht funktional gesehen dem epistemischen Redehintergrund, die nicht-epistemischen Redehintergründe können der Kategorie der Ereignismodalität zugeordnet

werden. Redehintergründe werden des Weiteren bezüglich ihrer Quelle und der modalen Stärke unterschieden (Fabricius-Hansen 2016, 563), so dass die Verwendung der deutschen Modalverben von Zifonun et al. (1997) und Fabricius-Hansen (2016) anhand der drei Aspekte Redehintergrund, Quelle des Redehintergrunds und der modalen Stärke unterschieden wird (Zifonun et al. 1997, 1910).

Redehintergrund		Modale Stärke	
Epistemisch		Möglichkeit/Erlaubnis	Notwendigkeit/Verpflichtung
		<i>können, dürfen, mögen</i>	<i>müssen, nicht brauchen</i> <i>[sollen, wollen]</i>
Nicht-epistemisch		Möglichkeit/Erlaubnis	Notwendigkeit/Verpflichtung
extrasubjektiv	circumstantiell	<i>können</i>	<i>müssen, nicht brauchen</i>
	normativ	<i>können, dürfen</i>	<i>müssen, nicht brauchen, sollen</i>
	teleologisch	<i>können, dürfen</i>	<i>müssen, nicht brauchen, sollen</i>
	volitiv	<i>können, dürfen</i>	<i>sollen [mögen] müssen, nicht brauchen</i>
intra-subjektiv	circumstantiell	<i>können</i>	
	volitiv		<i>wollen, mögen/möchten, müssen</i>

Tabelle 10: Einordnung der deutschen Modalverben in Anlehnung an Zifonun et al. (1997)

Wenn die **Quelle** bzw. der **Ursprung** des Redehintergrunds außerhalb des Subjekts liegt, spricht man von einer **extrasubjektiven** Quelle des Redehintergrunds (z. B. *ich darf nicht rennen*). Ist das Satzsubjekt die Quelle, liegt ein **intrasubjektiver** Redehintergrund vor (z. B. *ich möchte rennen*). *Sollen* und *dürfen* haben immer extrasubjektive, *wollen* hingegen immer intrasubjektive Quellen, wie aus der Tabelle 10 hervorgeht.

Die Modalverben werden von Zifonun et al. (1995) und Fabricius-Hansen (2016) des Weiteren hinsichtlich ihrer **modalen Stärke** unterschieden und zwischen der Notwendigkeit und der Verpflichtung (*müssen, sollen, wollen*) gegenüber der Möglichkeit und der Erlaubnis (*können, dürfen, mögen*) einer Handlung differenziert (Fabricius-Hansen 2016, 563).

Die Tabelle 10 zeigt außerdem, dass nicht jeder Redehintergrund eine extrasubjektive und eine intrasubjektive Quelle zulässt und die einzelnen Modalverben nicht auf einen Redehintergrund beschränkt sind. Insbesondere Äußerungen mit *können* und *müssen* haben einen breiten Anwendungsbereich, während *wollen* nur epistemische und intrasubjektiv-volitiv Äußerungsfunktionen zulässt. Dabei ist anzumerken, dass epistemisch gebrauchte Modalverben einen höheren Grad an Grammatizität haben und damit stärker grammatikalisiert sind, weil sie in ihrer formalen und funktionalen Variabilität vergleichsweise stärker eingeschränkt sind (Zifonun et al. 1997, 1271; Diewald 2012, 24-26).

Palmer (2001) gliedert die Ereignismodalität in zwei Subsysteme, die deontische und die dynamische Modalität. Wenn Sprecher extrasubjektive Bedingungen oder Zustände formulieren, spricht Palmer von der **deontischen Modalitätsfunktion**. Liegt eine intrasubjektive Quelle des Redehintergrunds vor und es werden Fähigkeiten und Wünsche des handelnden Subjekts kommuniziert, besteht eine **dynamische Modalitätsfunktion** (Palmer 2001, 9).

Palmer unterscheidet drei Subkategorien der deontischen Modalität. Die **permissive Modalität**, die einer Erlaubnis entspricht, die **obligative Modalität**, die einem Befehl oder einer Anweisung gleicht und auf Basis einer Autorität erfolgt (z. B. Regeln, Gesetze oder Sprecher) sowie die **kommissive Modalität** bei der sich Sprecher zu einer Handlung verpflichten.⁶⁷ Es kann vorweggenommen werden, dass kindlichen Äußerungen nie mit einer funktionalen Ähnlichkeit zur kommissiven Modalität dokumentiert wurden und diese im Folgenden nicht weiter berücksichtigt wird. Die permissive und obligative Modalität unterscheiden sich hinsichtlich der modalen Stärke. Eine Möglichkeit oder eine Erlaubnis entspricht einer permissiven Modalität, Verbote und Handlungsnotwendigkeiten einer obligativen Modalität.

Die dynamische Modalität gliedert Palmer (2001) in die **abilitive Modalität**, die Bedingungsfaktoren, wie Fähigkeiten der Sprachteilnehmer umfasst, und in die **volitive Modalität**, die Bedingungsfaktoren der Bereitschaft eines Subjekts einschließt (Palmer 2001, 77). Die dynamische Modalität beinhaltet somit intrasubjektiv-circumstantielle und intrasubjektiv-volitive Redehintergründe.

Wenn unbelebten Gegenständen inhärente Eigenschaften im Sinne von Dispositionen zugeschrieben werden oder wenn von situativen, allgemein sachverhalts- oder gegenstandsbezogenen Gegebenheiten und Umständen ausgegangen wird, sprechen Zifonun et al. (1997) von extrasubjektiv-circumstantiellen Redehintergründen. Ein Beispiel hierfür ist die Äußerung *das Buch kann man lesen*. Intrasubjektiv-circumstantielle Redehintergründe sind in Palmers Klassifikation nicht zu verorten.

Wenn Sprecher die Sphäre der Faktizitätsbewertung berücksichtigen, liegt eine epistemische oder evidentielle Modalität vor. Eine **epistemische Modalitätsfunktion** besteht, wenn Sprecher eine Beurteilung über den Faktenstatus einer Proposition ausdrücken, eine **evidentielle Modalitätsfunktion**, wenn sie auf die Hinweise und Informationsquellen des Faktenstatus hinweisen (Palmer 2001, 24).

Die epistemische Modalität unterscheidet Palmer in die **inferentielle Modalität**, die den Ausdruck von Vermutungen auf Basis eines allgemeinen Wissens beinhaltet, die **spekulative Modalität**, die eine Unsicherheit bezüglich der Faktizitätsbewertung ausdrückt, sowie die

⁶⁷ Ein Beispiel für die kommissive Modalitätsfunktion ist die Äußerung *du sollst es morgen bekommen*.

deduktive⁶⁸ Modalität, die schlussfolgernde Faktizitätsbewertungen umfasst (Palmer 2001, 26ff.). Die spekulative und die deduktive Modalität unterscheiden sich hinsichtlich der modalen Stärke. Während die spekulative Modalität einer möglichen Schlussfolgerung entspricht, gleicht die deduktive Modalität der einzig möglichen Schlussfolgerung auf Basis beobachtbarer Inferenzen (Palmer 2001, 6).

Die evidentielle Modalität gliedert Palmer in die berichtet und die sensorisch evidentielle Modalität. Hierbei wird Auskunft über die Quelle der Hinweise und Informationen einer Faktizitätsbehauptung gegeben. Bei der **berichtet evidentiellen Modalität** werden Evidenzen aus zweiter Hand, vom Hörensagen oder durch linguistische Evidenzen benannt. Bei der **sensorisch evidentiellen Modalität** wurden die Evidenzen durch sensorische Wahrnehmungen gewonnen. Zifonun et al. (1997) nehmen keine Trennung in epistemische und evidentielle Redehintergründe vor und erstellen mit Ausnahme des stereotypischen Redehintergrunds keine Subkategorien der epistemischen Modalitätsfunktion (Zifonun et al. 1997, 1882).

Während Palmers Subkategorisierung der Ereignismodalität in eine dynamische und eine deontische Modalität durch die Quelle des Redehintergrunds bestimmt ist, basiert seine Subkategorisierung der deontischen und epistemischen Modalität also auf Unterschieden der modalen Stärke. Diese ist jedoch bei der Gliederung der evidentiellen und dynamischen Modalität nicht strukturgebend.

4.1.3 Überblicksartige Klassifikation der konventionellen Verwendung der Modalverben bei kompetenten Sprechern

In der folgenden Tabelle 11 sind die drei Klassifikationssystematiken von Palmer (2001), Zifonun et al. (1997) und Fabricius-Hansen (2016) zusammengeführt und die Verwendungsfunktionen von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* in beispielhaften Äußerungen berücksichtigt, wie sie kompetente Sprecher tätigen könnten. Weil der Terminus *dynamische Modalität* ein hohes Verwechslungspotential zur Verwendung des Begriffs *dynamisch* in dieser Arbeit in sich trägt und zudem Zifonun et al. (1997) und Fabricius-Hansen (2016) nur eine deontische Modalität berücksichtigen, wird von Palmers Begriffsunterscheidung in eine deontische und eine dynamisch Modalität Abstand genommen und stattdessen von einer deontischen Modalität mit intrasubjektiver (dynamische Modalität) oder mit extrasubjektiver Quelle (deontische Modalität) des Redehintergrunds gesprochen.

⁶⁸ Die deduktive Modalität tritt im epistemischen und im evidentiellen System auf, da Schlussfolgerungen immer auch auf Evidenzen basieren. Im Vordergrund einer solchen Äußerung stehen jedoch die Inferenzen und nicht die Evidenzen, weshalb Äußerungen wie *Er sollte seinen Brei schon gegessen haben (denn das Glas ist leer)* der epistemischen Modalität zugeordnet werden (Palmer 2001, 25). Dieses Beispiel spiegelt die Existenz von Mischformen in Klassifikationssystemen wider.

EREIGNISMODALITÄT		
Deontische Modalität	Intrasubjektive Quelle	Abilitative Modalität
		<i>Er kann Klavier spielen. (circumstantiell)</i>
		Volitive Modalität
		<i>Ich will/kann/mag/möchte dir (nicht) helfen. (volitiv)</i>
	Extrasubjektive Quelle	Extrasubjektiv-circumstantielle Modalität
		<i>Du kannst nicht Skifahren gehen! (Dein Bein ist gebrochen); Alle Menschen müssen irgendwann sterben. (circumstantiell/absolute Notwendigkeit)</i>
		Permissive Modalität (Direktive der Möglichkeit)
		<i>Ein Pass kann/darf/muss nicht abgelehnt werden, nur weil die Unterschrift fehlt. (normativ) Du brauchst mir nicht (zu) helfen. (volitiv) Wenn du nach Hause willst, kannst du rechts lang gehen. (teleologisch)</i>
		Obligative Modalität (Direktive der Notwendigkeit)
		<i>Das darf/soll man nicht anfassen. (normativ) Du musst/sollst/darfst mir jetzt helfen. (volitiv) Er muss erst krabbeln lernen, um dann laufen zu üben. (teleologisch)</i>
PROPOSITIONALE MODALITÄT		
Epistemische Modalität	Spekulative Modalität	
	<i>Das Kind kann/muss/dürfte den Kuchen heimlich gegessen haben.</i>	
	Deduktive Modalität	
	<i>Der Junge muss/kann/dürfte/mag/muss den Kuchen gegessen haben (ich sehe Krümel).</i>	
	Inferentielle Modalität	
<i>Der Junge sollte/kann/muss/dürfte/mag/muss noch im Kindergarten sein (das ist er um diese Zeit immer). (stereotyp)</i>		
Evidentielle Modalität	Berichtete evidentielle Modalität	
	<i>Das Mädchen will es nicht gewesen sein.</i>	
	Sensorisch evidentielle Modalität	
<i>Den Geräuschen nach brauchen/müssen Kinder nur (zu) weinen und bekommen, was sie wollen.</i>		

Tabelle 11: Klassifikation der konventionellen Verwendung von Modalverben bei kompetenten Sprechern innerhalb deskriptiver Grammatik anhand ausgewählter Beispiele

In diesem Zusammenhang wird nochmals betont, dass die dargestellte Klassifikation der Modalverben nicht die Verwendungsspielräume der kindlichen Äußerungen abbildet, weil die

grammatischen Kategorien nicht den kindlichen Repräsentationen und dem Sprachverhalten der Kinder entsprechen müssen. Die Klassifikation dient hingegen einem ersten Überblick für den Leser über die funktionale Verwendungsvielfalt der jeweiligen Modalverben bei kompetenten Sprechern und hat das Ziel den Vergleich zu bestehenden linguistischen Arbeiten zum Erstspracherwerb der Modalverben zu verbessern, wie sie im anschließenden Unterkapitel präsentiert werden.

4.2 Bisherige Forschungsergebnisse zum kindlichen Gebrauch von Modalverben

Wenn man die Forschungsergebnisse bisheriger Studien zum Erstspracherwerb der Modalverben (Unterkapitel 2.3.3, 2.5.2) zu wenigen Hypothesen kondensiert, so lassen sich vier zentrale Beobachtungen über den Erwerbsprozess zusammenfassen.

- I. Als erstes verwenden Kinder *wollen* und *können*, als letztes *sollen*, *mögen* und *dürfen*.

Kinder beginnen einiger Studien zufolge *wollen* und *können* als erstes zu äußern, während *sollen*, *mögen* und *dürfen* erst wesentlich später erworben werden (Adamzik 1985; Ramge 1987; Stephany 1995, 107). Adamzik (1985) analysierte beispielsweise ein Münsteraner Korpus und beobachtete, dass *können*, *müssen* und *wollen* die frequentesten Modalverben sind (Adamzik 1985, 17) und *sollen*, *mögen* und *dürfen* erst zwei bis sieben Monate nach *können* und *wollen* produktiv werden. Lediglich *müssen* konnte sie keinem Verwendungszeitpunkt zuordnen. Die Ursache hierfür vermutet sie im Fehlen eines zentralen kommunikativen Bedürfnisses dieses Modalverbs (Adamzik 1985, 21).

- II. Es besteht eine enge Bindung an bestimmte pronominale Subjekte.

Wollen und *mögen/möchten* sind bisherigen Studien entsprechend eng mit der 1. Person Singular verbunden (Ramge 1987, Stephany 1993; Knobloch 2000a, 34; Knobloch 2009, 271) und werden erst in einem weiteren Entwicklungsschritt mit dem pronominalen Subjekt *du* kombiniert, wobei der kindliche Sprecher die Modalquelle bleibt (Knobloch 2000a, 35). Anschließend würden dann die Subjekte zunehmend vom Sprecher dezentralisiert, was Knobloch (2000a) insbesondere bei *wollen* beobachtete und das er vollständig der sogenannte Eigendomäne zugeordnet (Knobloch 2000a, 35). *Sollen* und *dürfen* haben gemäß den Forschungsergebnissen von Ramge (1987) und Knobloch (2009) eine Bindung an das pronominale Subjekt *du*.

- III. Die Verwendung aller Modalverben beginnt als Vollverb und folgt der Erwerbsreihenfolge von einer deontischen hin zu einer epistemischen Modalfunktion, wobei die epistemische Modalfunktion erst im Vorschulalter erworben wird.

Sprachlernende Kinder verwenden alle Modalverben anfänglich nur als Vollverb (Stephany 1993; 1995, Knobloch 2005; Naumenko 2010), wobei zunächst ausschließlich eine deontische

Verwendung und erst im Vorschul- und Grundschulalter eine epistemische Verwendung vorhanden in den kindlichen Äußerungen enthalten sein sollen (Stephany 1993; 1995, Ramge 1987; Knobloch 2001a; 2005; 2006; Diwald 1999; Doitchinov 2007). Bisher unberücksichtigt blieb im Kontext des Erwerbsverlaufs der Modalverben die modale Stärke, weil diese erst im späteren Grundschulalter erworben werden soll (Knobloch 2001a, 7; Hirst/Weil 1982). Es wurde bisher nicht bedacht, ob die Größe der modalen Stärke, in Form der Notwendigkeit und Verpflichtung gegenüber der Möglichkeit und Erlaubnis, die Erwerbsreihenfolge beeinträchtigt.

IV. Modalverben sind Einstiegsverben.

Die Studie von Lieven (2008) und Knoblochs (2000a) Klassifikation der Modalverben als *passe-par-tout*- bzw. Einstiegsverben heben die frühe Verwendung der Modalverben hervor und verorten Modalverben als lexemspezifisches Element in Verbinselnkonstruktionen.

Die vier zusammenfassenden Hypothesen der bisherigen Forschung zum Erstspracherwerb der Modalverben werden in dieser Arbeit nicht strukturgebend für die Analyse sein, sie dienen einem späteren Vergleich mit den eigenen Erkenntnissen. Aus diesem Grund werden bei der folgenden Analyse in den Kapiteln 6 und 7 auch Termini und Kategorien aus dem Unterkapitel 4.1 herangezogen, diese werden aber nicht als bestehende Kategorien beim sprachlernenden Kind angenommen. Sie dienen lediglich einem besseren Vergleich mit den bestehenden Forschungsergebnissen zum Erstspracherwerb der Modalverben.

5 Methodisches Vorgehen der Datenerhebung und Analyse

Da Schemata, seltene Vorkommen, Verwendungskontexte und funktionale Aspekte der kindlichen Verwendung von Konstruktionen im Vordergrund dieser Arbeit stehen, müssen verschiedene Methoden für die Analyse kombiniert werden. Rein quantitative Methoden sind z. B. für diese Analyse ungenügend, weil der situative Gebrauch sowie ein kindspezifischer Gebrauch von Konstruktionen und seltene Verwendungen nicht wahrgenommen werden würden. Bei rein qualitativen Analysen besteht hingegen die Gefahr, schematische und eingeschliffene Verwendungen sowie Erwerbsdynamiken zu übersehen oder ungenügend abzubilden. Daher werden verschiedene quantitative und qualitative Methoden der Korpusanalyse kombiniert und in diesem Kapitel vorgestellt. Diese Methoden werden auf Langzeitsprachekorpora deutschsprachiger Kinder angewendet, um die Entwicklung über einen längeren Erwerbszeitpunkt zu analysieren. Die analysierten Kindersprachekorpora sowie die Anforderungen an eigene Datenerhebung und Transkription werden ebenfalls in diesem Kapitel eingeführt.

5.1 CHILDES-Korpora

Es existieren leider nur wenige Korpora, die den Erstspracherwerbsverlauf monolingual deutschsprachiger Kinder dokumentieren und die für die Überprüfung der beiden Hypothesen herangezogen werden können. Diese sind alle in der CHILDES-Datenbank öffentlich zugänglich und sind häufig mit Audio- und Videoaufnahmen verlinkt.

5.1.1 CHILDES

CHILDES (**C**hild **L**anguage **D**ata **E**xchange **S**ystem) wurde 1984 unter der Leitung von MacWhinney ins Leben gerufen und ist eine internationale Datenbank für die Erforschung des gestörten und ungestörten Erst- und Zweitspracherwerbs. Das CHILDES-Datenbanksystem ist Teil des wesentlich jüngeren TalkBank-Systems, das seit 2003 Transkripte sowie Audio- und Videodateien der Kommunikation zwischen Menschen aber auch Tieren bereitstellt. Auf der CHILDES-Homepage ist der kostenlose Download aller Sprachkorpora möglich. Auch wenn mehr als die Hälfte der Korpora aus Transkripten von Aufnahmen englischsprachiger Kinder bestehen (MacWhinney 1996, 6), gibt es eine Vielzahl von Daten aus anderen Sprachräumen, wie z. B. aus dem Türkischen, Russischen, Deutschen, Spanischen oder Japanischen. Bis 1989 waren nur Sprachdaten eines ungestörten Erstspracherwerbs einsprachig aufwachsender Kinder in der Datenbank enthalten. Seitdem werden aber auch zunehmend Korpora von Kindern hinzugefügt, die mehrsprachig aufwachsen oder Sprachstörungen haben (MacWhinney 1996, 6).

CHILDES verfolgt drei Hauptziele: Die Automatisierung der Prozesse der Datenanalyse, das Erstellen von Daten in einem konsistenten und vollständig dokumentierten Transkriptionssystem sowie das Bereitstellen von Daten möglichst vieler Kinder mehrerer Altersstufen und unterschiedlicher Sprachen (MacWhinney 2013, 9). Für den optimalen Vergleich der Sprachdaten unterschiedlicher Kindersprachekorpora sind alle Daten einheitlich im CHAT-Transkriptionssystem transkribiert.

5.1.2 CHAT

Das Transkriptionssystem CHAT (Codes for the **H**uman **A**nalysis of **T**ranscripts) wurde über einen Zeitraum von sechs Jahren kontinuierlich weiterentwickelt und ist ein Transkriptionssystem, das detaillierte und etablierte Konventionen einer literarischen Transkription enthält (MacWhinney 2013).⁶⁹ Das Ziel ist, verschiedene Konversationseigenschaften, wie sprachliche Überlappungen, Unterbrechungen oder Selbstkorrekturen einheitlich zu verschriftlichen.

Eine Anforderung an das Notationssystem ist, deutliche Kategorien zu erstellen und gleichzeitig die Leserfreundlichkeit der Transkripte beizubehalten, um die Korpora einem breiten Publikum zur Interpretation und Analyse zugänglich zu machen und gleichzeitig den Anforderungen einer digitalen Auswertung durch technische Programme zu genügen. MacWhinney (2013) formuliert in diesem Zusammenhang zentrale Anforderungen an das Transkriptionssystem:

Clarity: Every symbol used in the coding system should have some clear and definable real-world referent. [...] Codes, words, and symbols must be used in a consistent manner across transcripts. Ideally, each code should always have a unique meaning independent of the presence of other codes or the particular transcript in which it is located. If interactions are necessary, as in hierarchical coding systems, these interactions need to be systematically described.

Readability: Just as human language needs to be easy to process, so transcripts need to be easy to read.

Ease of data entry: As distinctions proliferate within a transcription system, data entry becomes increasingly difficult and error-prone. [...] The CLAN programs follow this path. They provide systems for the automatic checking of transcription accuracy, methods for the automatic analysis of morphology and syntax, and tools for the semiautomatic entry of codes. However, the basic process of transcription has not been automated and remains the major task during data entry. (MacWhinney 2013, 18-19)

Jedes Transkript im CHILDES-Datenbanksystem beginnt mit einem Transkriptionskopf, der Metadaten enthält, also wichtige Rahmendaten der Gesprächsaufnahme.

⁶⁹ Die ersten Transkripte wurden noch nicht im CHAT-Format erstellt. Desimone, MacWhinney, Morrison, Roth, Sacco und Sikuta überarbeiteten bestehende Korpora und überführten sie in das einheitliche Format (MacWhinney 2013, 11).

@Begin
 @Languages: deu
 @Participants: CHI Lilly_Target Child, MOT Sabine_Mother
 @ID:
 deu | CHI | 01;11.19 | female | Target Child
 @ID:
 deu | MOT | 26 | female | mother
 @Date: 19. Mär 2012
 @Activity: Mutter und Kind essen zusammen

Der Transkriptionskopf beginnt mit der Zeile *@Begin*, damit das Analysetool CLAN den Beginn des Transkripts erfassen kann. In den weiteren Zeilen finden sich die notwendigen Informationen zur Aufnahme. Im Beispiel folgt die Angabe zur Aufnahmesprache Deutsch (*@Language: deu*) sowie der Teilnehmer und ihre Rollen im Gespräch. Die Teilnehmer sind Lilly, dessen Sprecherzeilen durch das Sprecherkürzel CHI gekennzeichnet sind, sowie ihre Mutter Sabine mit dem Sprecherkürzel MOT. In den weiteren Zeilen sind detaillierte Informationen über alle beteiligten Personen enthalten. Nach *@ID* erfolgen Angaben zur Sprache (*deu*), zum Sprecherkürzel (*CHI*), zum Alter der Person (ein Jahr, elf Monate, neunzehn Tage; *01;11.19*) und zur Teilnehmerrolle (*Target Child*). Anschließend werden in der Kopfzeile *@Date* das Aufnahmedatum genannt und nach *@Activity* Informationen zum Handlungsrahmen gegeben. Es ist außerdem möglich, die Kopfzeile *@Comment* für ergänzende Kommentare hinzuzufügen, wie z. B. „das Kind ist heute sehr müde“ oder „Mutter und Kind sind erkältet“.

Nach dem Transkriptionskopf beginnt das eigentliche Transkript, in dem jede Sprecherzeile durch einen Stern und das Sprecherkürzel gekennzeichnet wird. Das folgende Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus dem Lilly-Korpus, als das Mädchen 01;11.19 alt ist.

- (1) *MOT: Selber schmier(e)n?
- (2) *CHI: *M@o [=! schüttelt den Kopf] , M@o du mach(st) das (.) eh@o
haben ei(gen)t(l)ich (.) *m@o eh@o da n:ich(t) (2.) nich(t) .
- (3) %act: Das Kind schiebt den Teller auf dem Tisch herum.
- (4) *MOT: So dann gib mir ma(l) die Scheibe Wurst
- (5) *CHI: m@o , ja. (...) Ich mach dach [: das] . Ich mach dach [: das] , (g)enau
so .
- (6) *MOT: ja, ich wollt '(e)s dir nur noch ein+mal in der Mitte durchschneiden .
- (7) *CHI: xxx@o .
- (8) *MOT: Du sitzt so weit weg [!] heute von mir .

Innerhalb des CHAT-Transkriptionssystems wurden Notationskonventionen erstellt, um die zentralen, von MacWhinney formulierten Anforderungen zu gewährleisten. Eine ausführliche Übersicht aller in dieser Arbeit verwendeten CHAT-Symbole ist im Symbolverzeichnis (Kapitel 13) enthalten. Die CHAT-Transkriptionskonventionen entsprechen einer literarischen Transkription und unterscheiden sich von anderen Transkriptionssystemen, wie beispielsweise

den etablierten GAT-Konventionen, wo prosodische Merkmale wie der Akzent, Tonhöhenbewegungen oder Sprechpausen detaillierter transkribiert werden. Bei GAT werden zudem Hauptakzente durch Großbuchstaben gekennzeichnet, wobei die Regeln der deutschen Rechtschreibung bis auf die Groß- und Kleinschreibung berücksichtigt werden. Wie im obigen Beispiel zu sehen ist, wird im CHAT-Transkriptionssystem die Groß- und Kleinschreibung des Deutschen berücksichtigt und Großbuchstaben werden nicht für die Notation des Akzents verwendet. Durch die normierte Groß- und Kleinschreibung wird nicht zum Ausdruck gebracht, dass sprachlernende Kinder bereits kategoriale Unterscheidungen wie Nomen, Verben oder Adjektive treffen würden, sondern lediglich das Lesen des Transkripts erleichtert

Auf eine phonologische Transkription wird zugunsten der Lesbarkeit verzichtet, wobei in Kommentarzeilen, die mit *@pho* beginnen, phonologische Merkmale als Information ergänzt werden können. Durch Kommentarzeilen können außerdem weitere Informationen, z. B. über den situationsspezifischen Kontext, gegeben werden, wie in der Zeile (3) der Beispielsequenz. Für eine bessere Lesbarkeit können außerdem nicht geäußerte Laute oder Silben in runden Klammern ergänzt werden, z. B. *schmier(e)n*, *ma(l)*, *nich(t)* und *(g)enau* wie in der Zeile (2). Dies stellt zwar einen interpretatorischen Eingriff durch den Transkribenten dar, die Symbole in den runden Klammern werden aber bei einer quantitativen Analyse durch CLAN nicht einbezogen. Rezeptionssignale werden bei CHAT explizit gekennzeichnet und in einer CLAN-Analyse nicht als Äußerungseinheit berücksichtigt. Die wichtigsten Rezeptionssignale sind **mhm@o* (zustimmendes Rezeptionssignal), **m-m@o* (ablehnendes Rezeptionssignal), **mh@o* (nachfragendes Rezeptionssignal), **aua@o* (Ausdruck einer Schmerzempfindung) oder **oh@o* (Ausdruck von Überraschung). Paralinguistische Handlungen, wie lachen, flüstern, weinen, quengeln oder singen, können durch verschiedene Notationsvarianten transkribiert werden, so dass auch zwischen Transkripten der CHILDES-Korpora Unterschiede vorhanden sind (siehe Unterkapitel 5.3). Wenn ein Kind eine sprachliche Form nicht konventionell ausspricht oder Übergeneralisierungen erstellt, hat der Transkribent die Möglichkeit, die Deutung zu erleichtern, wie z. B. in der Sprecherzeile (5) des beispielhaften Korpusausschnitts *dach* [: *das*]. Auf diese Weise ist es möglich, mit CLAN sprachliche Entwicklungen von Einheiten quantitativ und qualitativ zu verfolgen, ohne die kindliche Äußerungseinheit zu manipulieren. Zu beachten ist jedoch, dass der Transkribent dadurch eine Funktionsverbindung vorwegnehmen kann, die so noch nicht zwingend beim Kind bestehen muss.

Die CHAT-Konventionen führen insgesamt zu einer besseren Lesbarkeit der Transkripte und ermöglichen eine schnellere Transkription als beispielsweise mit GAT. Nachteil ist jedoch, dass syntaktische, semantische, prosodische und orthographische Merkmale nicht getrennt werden und zudem nicht immer einheitlich verwendet werden. Dies muss bei einer Analyse der Sprachdaten immer bedacht werden.

5.1.3 CLAN

CLAN (Computerized Language Analysis) ist ein kostenfreies Programm zum Schreiben und Analysieren von Transkripten im CHAT-Format (MacWhinney 2014, 8). Die wichtigsten Analysefunktionen sind die Ermittlung der Frequenz spezieller Einheiten (freq), die Suche definierter Einheiten im Äußerungszusammenhang (kwal), die Durchführung von Kookkurrenzanalysen (cooccur) sowie die Ermittlung der durchschnittlichen Äußerungslänge mit Standardabweichung (MLU). Für die meisten Korpora englischsprachiger Kinder ist außerdem eine automatische morphosyntaktische Analyse möglich. Mit CLAN können allerdings keine Kookkurrenzen mit ihrem Äußerungszusammenhang ermittelt oder in KWIC-Listen⁷⁰ dargestellt werden.

5.1.4 CHILDES-Korpora der monolingual deutschsprachigen Kinder

5.1.4.1 Caroline-Korpus⁷¹

Die Aufnahmen von Caroline wurden in den späten 1980er Jahren erstellt und an der Universität Heidelberg und Osnabrück transkribiert. Von 00;10.01 bis 01;08.29 wurden typischerweise zwei bis vier Aufnahmen im Monat erstellt, wobei von 01;05 und 01;07 keine Aufnahmen erfolgten. Ab 01;09 bis 02;10 wurde Caroline zwei- bis fünfmal in der Woche aufgenommen. Mit 03;03 bis 03;04 und mit 04;03 wurden insgesamt nur sechs Aufnahmen gemacht. Caroline wurde überwiegend während der Interaktion mit ihrer Mutter in ihrer gewohnten Umgebung und in Alltagssituationen aufgenommen, in seltenen Fällen auch zusammen mit ihrem Vater. Das Mädchen ist Einzelkind und beide Eltern sind Akademiker und sprechen ohne dialektale Färbung.

5.1.4.2 Leo-Korpus⁷²

Das Leo-Korpus wurde in Leipzig am Max-Planck-Institut (MPI) für Evolutionäre Anthropologie von sechs Mitarbeitern unter der Leitung von Behrens erstellt. Die Aufnahmen reichen von 01;11.12 bis 04;11.05. Bis 03;03 war der Junge das einzige Kind eines Akademikers und einer Buchhändlerin. Leo wurde in gewohnter Umgebung und während verschiedener Alltagssituationen aufgenommen. Hierbei war vorwiegend seine Mutter, aber gelegent-

⁷⁰ Eine **KWIC-Liste** (key word in context) ist eine Darstellungsform, bei der Konkordanzen in ihrem Kontext übersichtlich abgebildet werden. In einer KWIC-Liste wird in jeder Zeile eine Äußerung bzw. die sprachliche Umgebung einer spezifizierten sprachlichen Einheit aufgeführt. In der Mitte der Textzeile ist der Suchbegriff an gleicher Position aufgeführt und häufig graphisch hervorgehoben (Scherer 2006, 43).

⁷¹ Die Informationen zum Caroline-Korpus wurden vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen (Niederlande) veröffentlicht (http://corpus1.mpi.nl/ds/imdi_browser/) und stammen zudem aus einem persönlichen Austausch mit Christiane von Stutterheim (Universität Heidelberg).

⁷² Weitere Informationen zum Leo-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 42-48.

lich auch sein Vater oder eine projektbetreuende Universitätsmitarbeiterin anwesend. Von 02;00 bis 02;11 wurde Leo fünfmal pro Woche für eine Stunde aufgenommen. Im Zeitraum von 02;06.00 und 02;06.11 wurden allerdings keine Aufnahmen erstellt, weil ein technisches Problem nicht sofort erkannt wurde. Ab 03;00 erfolgten an fünf zusammenhängenden Tagen eines Monats Tonbandaufnahmen. Beide Eltern führten zudem ein Tagebuch, in dem sie interessante Äußerungen notierten.

5.1.4.3 Miller-Korpus: Kerstin und Simone⁷³

Die Aufnahmen von Kerstin und Simone wurden in den 1970er Jahren von Miller am MPI für Psycholinguistik in Nimwegen und später von Weissenborn an der Universität Potsdam transkribiert. Miller wählte bewusst zwei Mädchen, um Genderproblematiken in seinen Analysen auszuklammern (Miller 1979, 18). Er ermittelte mithilfe psychologischer Tests die durchschnittliche Intelligenz der Kinder und schrieb seiner Tochter Simone eine überdurchschnittliche Intelligenz zu (Miller 1979, 20). Bei Kerstin erkannte er eine normale Entwicklung und ordnete sie der „sozialen Unterschicht“ zu (Miller 1979, 18ff.).

Miller erstellte viele der Tonaufnahmen selbst, die hinsichtlich der Aufnahmelänge und Aufnahmehäufigkeit stark variieren. Ab dem Zeitpunkt der ersten kindlichen Mehrwortäußerung erstellte er alle sechs Wochen längere Aufnahmen von mindestens sechs Stunden (Miller 1979, 22). Bei Kerstin wurde vorwiegend die Mutter-Kind-Interaktion dokumentiert, während Miller bei Aufnahmen von Simone immer an der Interaktion beteiligt war.

5.1.4.4 Rigol-Korpus: Cosima, Pauline und Sebastian⁷⁴

Bis 2003 erstellte Rigol (Universität Osnabrück) mehr als 1.900 dreißigminütige Audioaufnahmen und gelegentlich auch Videoaufnahmen von insgesamt 21 Kindern (elf Jungs und zehn Mädchen) in ihrer gewohnten Umgebung mit ihren Bezugspersonen. Rigol transkribierte die Daten der Kinder aus dem Raum Hessen und Osnabrück und das MPI in Leipzig initiierte später die Überführung in das CHAT-Format.

Heute sind nur drei der 21 Kinder auf der CHILDES-Datenbank zugänglich. Cosima wurde von 00;00.13 bis 07;02 und Pauline von 00;00.12 bis 07;11 aufgenommen. Beide Mädchen haben Eltern mit einer universitären Ausbildung und ältere Brüder. Sebastian ist das erste Kind seiner Familie und wurde von 00;00.17 bis 07;05 aufgenommen. Seine Eltern üben einen Ausbildungsberuf aus. Von allen Kindern existieren ungefähr 130 Audio- und Videoaufnahmen. Auf CHILDES sind jedoch nur die Transkripte zugänglich.

⁷³ Weitere Informationen zum Miller-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 49-55.

⁷⁴ Weitere Informationen zum Rigol-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 56-59.

5.1.4.5 Stuttgart- und TAKI-Korpus⁷⁵

Das Stuttgart-Korpus wurde erstellt, um den Erwerb der deutschen Betonung zu analysieren und enthält Transkripte von insgesamt elf Kindern (fünf Mädchen und sechs Jungen), die mit variierender Häufigkeit zwischen 00;06 bis 15;00 in gewohnter Umgebung mit ihren Bezugspersonen aufgenommen wurden. Sechs der Kinder (Benni, Emma, Hanna, Nils, Olli und Rieke) sind im Stuttgart-Korpus enthalten und wurden vollständig transkribiert. Auch die Audiodateien sind in der CHILDES-Datenbank enthalten. Die Transkripte wurden allerdings nach phonologischen Merkmalen notiert und jede Äußerungszeile enthält häufig nur eine sprachliche Einheit. Dies lässt einen Vergleich mit den Korpora anderer Kinder nicht zu. Es wurde außerdem auf die meisten Transkriptionssymbole von CHAT verzichtet und Betonungsmuster, Überschneidungen, Pausen oder Korrekturen nicht gekennzeichnet.

Das TAKI-Korpus ist Teil des Stuttgart-Korpus und enthält die fünf Kinder (Evelyn, Lena, Maarten, Robin und Tjark), deren Audiodateien ebenfalls auf CHILDES zugänglich sind. Evelyn sticht mit 105 Aufnahmen deutlich hervor. Viele ihrer Transkripte enthalten jedoch nicht mehr als 15 Äußerungen, die zudem ohne einen Äußerungskontext transkribiert wurden.

5.1.4.6 Szagun-Korpus⁷⁶

Das Szagun-Korpus wurde Ende der 1990er Jahre an der Universität Oldenburg erstellt. Es enthält 132 Aufnahmen von sechs Kindern, die im Zeitraum von 01;04 bis 03;08 alle fünf bis sechs Wochen aufgenommen wurden. Von sechzehn weiteren Kindern, die schwerhörig oder gehörlos sind und ein Cochleaimplantat tragen, wurden fünf Aufnahmen von 01;04 bis 02;10 erstellt. Die Audioaufnahmen dieser Kinder wurden auf CHILDES hochgeladen, sie sind allerdings nicht mit den Transkripten verlinkt.

5.1.4.7 Wagner-Korpus⁷⁷

Wagner (Universität Dortmund) erstellte ein Korpus mit 13 Kindern, die häufig nur ein- oder zweimal über viele Stunden aufgenommen wurden. Von Teresa wurde z. B. an einem Tag eine Audioaufnahmen über 804 Minuten gemacht.

⁷⁵ Weitere Informationen zum Stuttgart- und TAKI-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 60-62.

⁷⁶ Weitere Informationen zum Szagun-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 63-67.

⁷⁷ Weitere Informationen zum Wagner-Korpus finden sich in: childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 68-70.

5.1.4.8 Weissenborn-Korpus⁷⁸

Weissenborn (Universität Potsdam) erstellte ein Protokoll experimenteller Studien, um die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern 07;00 bis 14;00 zu vergleichen. Keine der Aufnahmen findet im natürlichen Handlungsrahmen der Kinder statt.

5.2 Neue Langzeitkindersprachekorpora zum Erstspracherwerb

Um die Analysen dieser Arbeit auf einer möglichst breiten Datenbasis zu erstellen und weil grundsätzlich ein Mangel an Langzeitkorpora im deutschen Sprachraum besteht, habe ich ein eigenes Kindersprachekorpus im Rahmen dieses Dissertationsprojekts erstellt. In diesem Unterkapitel werden zunächst notwendige Vorüberlegungen und Kriterien an neue Kindersprachekorpora formuliert und anschließend die Vorgehensweise der Datenerhebung und Transkription beschrieben, bevor schließlich das selbsterstellte Kindersprachekorpus präsentiert werde.

5.2.1 Datenerhebung und Transkription

Lilly: 0 [= Trinkt Wasser]
Lilly: *ah@o [= ausgetrunken]
Onkel: 0 [=! schmunzelt]
Onkel: Das schmeckt lecker ,, ne ?
Lilly: mhm@o .
Mutter: In Franzis Unterlagen steht dann bestimmt schon , Kind trinkt ! [+bch]
Mutter: 0 [=! lacht] , *ah@o
[=! imitiert Lillys trinken] .
Onkel: so genau wird das gar nich(t)
auseinander^klambüstert@d ,, oder? [+bch]
Mutter: *m@o , (ich) weiß nich(t) . Ich hab+(e)s noch
nich(t) gesehen , wie sie das genau
macht . [+bch]
Onkel: Und(d) wird alles transkribiert ? [+bch]
Mutter: mhm@o .
Onkel: Da braucht man Ewigkeiten . [+bch]
Mutter: mhm@o .

(Lilly 02;00.11)

5.2.1.1 Anforderungen an die Daten

Da im Fokus des Erkenntnisinteresses die kindliche Spracherwerbsdynamik im ungeleiteten Erstspracherwerb über einen längeren Zeitraum steht, eignen sich keine Sprachdaten in ungewöhnlichen Kommunikationssituationen, die in einer ungewohnten Umgebung stattfinden. Solche Sprachdaten, die nur kurze Erwerbsabschnitte wiedergeben, sind ebenso ungeeignet. Es ist stattdessen notwendig in regelmäßigen Abständen über einen längeren

⁷⁸ Weitere Informationen zum Weissenborn-Korpus finden sich in:
childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf, Seite 71-72.

Zeitraum die kindliche Interaktion in einer natürlichen Sprachumgebung zu dokumentieren, wie es nur anhand von Langzeitkorpora möglich ist.

Scherer (2006) stellt vier grundsätzliche Anforderungen an Sprachkorpora: die Vergleichbarkeit der Repräsentativität, des Inhalts, der Größe und der Beständigkeit (Scherer 2006, 5ff.). Da neue Korpora zudem möglichst mit bereits existierendem Sprachmaterial verglichen werden sollten, ist es außerdem notwendig, neben den vier genannten Kriterien auch Notationskonventionen bestehender Kindersprachekorpora zu berücksichtigen (Unterkapitel 5.2.1.3).

Da im Rahmen dieser Arbeit funktionale und syntaktische Erwerbsprozesse des frühen Erstspracherwerbs im Vordergrund stehen, ist es sinnvoll, Korpora sprachlernender Kinder zu berücksichtigen, die erste sprachliche Einheiten miteinander kombinieren. Die vorherige Phase des Brabbelns oder die Phase des Erwerbs komplexerer Konstruktionen in der Vorschulzeit sind nicht Untersuchungsgegenstand. Das Festlegen eines spezifischen Alters der Kinder ist jedoch nicht sinnvoll, weil die Erwerbsprozesse sehr individuell verlaufen und daher auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden können. Es ist daher nicht das Alter, sondern der Entwicklungsstand der Kinder entscheidend.

Weil der Erwerbsprozess monolingual deutschsprachiger Kinder Untersuchungsgegenstand ist, sind bei der Auswahl geeigneter Probanden das Geschlecht der Kinder und ihr sozialer Hintergrund vernachlässigbare Variablen. Wichtig ist hingegen, dass die Kinder gesund und normal entwickelt sind und nicht mehrsprachig oder in einem dialektal stark gefärbten Umfeld aufwachsen.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die dynamischen Entwicklungsprozesse des natürlichen und ungesteuerten Erstspracherwerbs zu beschreiben. Sprachdaten aus experimentellen Studien, wie im Weissenborn-Korpus, sind daher nicht geeignet, weil die Interaktionssituationen völlig andere sind und weil nur Ausschnitte der Entwicklung, nicht aber ein Entwicklungsprozess, dokumentiert wird. Hierbei werden nur ausgewählte und limitierte Verarbeitungsmechanismen fokussiert und ungewöhnliche und unnatürliche Gesprächssituationen erzeugt, in denen sprachlernende Kinder ggf. ein experimentgesteuertes Sprachverhalten zeigen. Der Inhalt eines Gesprächskorpus erscheint geeigneter für die Analyse, weil diese vergleichbare Interaktionssituationen sprachlernender Kinder in ihrer natürlichen Sprachumgebung enthalten. Hiermit wird auch einer verfälschten Ergebnissicherung durch Vorannahmen entgegengewirkt (Deppermann 2008, 20).

Die sprachlernenden Kinder sollten dem Kriterium des Inhalts entsprechend daher in ihrer gewohnten Umgebung aufgenommen werden, während sie alltägliche Handlungen vollziehen, wie z. B. aufräumen, spielen oder essen sowie in der Interaktion mit Bezugspersonen. Nur wenn hierbei auch das Kriterium der Beständigkeit erfüllt ist, kann der natürliche und ungesteuerte Erstspracherwerb in der Kommunikationsinteraktion abgebildet und analysiert werden. Das Kriterium der Beständigkeit muss auch auf die Aufnahmeabstände bezogen werden. Ein

Korpus eignet sich nicht, wenn nur kurze Aufnahmen wie im Stuttgart- und TAKI-Korpus oder nur wenige Aufnahmen wie im Wagner-Korpus vorhanden sind. Korpusdaten eignen sich außerdem nicht, wenn wochen- oder monatelange Pausen zwischen den Aufnahmen wie im Szagun- oder Miller-Korpus bestehen. Für die Analyse der dynamischen Prozesse im Erstspracherwerb ist es vielmehr notwendig, Langzeitkorpora zu verwenden, in denen über einen Zeitraum von mindestens mehreren Monaten in regelmäßigen Abständen die sprachliche Kommunikation des Kindes im Kontext der Kommunikationssituation dokumentiert ist. Nur diese längsschnittlich gut dokumentierten Äußerungen ermöglichen einen soliden Vergleich der Entwicklung, der über wenige Tage, Wochen oder Monate erfolgen kann.

Da sprachliche Interaktion immer in einem situativen Kontext verläuft, in dem die Umgebung, extraverbale Aspekte wie Mimik, Körperhaltung und Gestik, und die körperliche Erfahrung des Kindes eine Rolle spielen, wären multimodale Daten besonders für eine Analyse des Erstspracherwerbs günstig. Gleichwohl sind mit einer Videoaufzeichnung der kindlichen Interaktion auch Nachteile verbunden. Zum einen bestehen seitens der Bezugspersonen häufig größere Hemmungen, sich und das Kind mit Videoaufnahmen zu dokumentieren. Zum anderen ist eine Videokamera wesentlich auffälliger in einem Handlungsraum und verringert die Vorteile, die in dauerhaften Aufnahmesituationen entstehen. Akteure vergessen häufig den unnatürlichen Situationskontext und verhalten sich zunehmend natürlich (Deppermann 2008, 23), was mit einer auffälligen Kamera nicht unbedingt gegeben wäre. Diese müsste permanent auf die Interaktionspartner gerichtet werden, so dass fortlaufend an die Aufnahmesituation erinnert wird. Zudem würde die Aufmerksamkeit des Kindes wiederholt auf die Kamera gelenkt werden. Dieser Nachteil besteht in deutlich geringerem Maße bei Aufnahmen mit einem Diktiergerät. Zu guter Letzt wurden bisher noch keine deutschsprachigen Kindersprachekorpora erstellt, die auf Videoanalysen basieren, so dass eine Vergleichbarkeit der Multimodalität der Daten nicht besteht. Aus diesen Gründen wurde von einer Dokumentation des kindlichen Sprachverhaltens mit einer Videokamera im Rahmen dieses Dissertationsprojektes abgesehen.

5.2.1.2 Organisation der Datenerhebung der eigenen Korpora

Im privaten Umfeld entstand 2011 der Kontakt zu zwei Müttern, die sich für Aufnahmen der Äußerungen ihrer Kinder über einen längeren Zeitraum interessierten. Ihre Namen und der weiterer Familienmitglieder wurden anonymisiert. Sabine Stein⁷⁹ ist die Mutter des Mädchens Lilly, das während der Aufnahmen das einzige Kind der Familie ist. Lena ist die Mutter des Jungen Frederik, der noch eine ältere Schwester hat.

⁷⁹ In den Aufnahmen von Lilly wurde auch der Nachname der Familie erwähnt, weshalb der fiktive Familienname *Stein* ausgewählt wurde.

Nach mehreren Einzeltreffen, in denen der grobe Forschungsschwerpunkt dieser Dissertation sowie die Anforderungen an die Datenerhebung dargestellt wurden, erklärten sich beide Mütter bereit, ihre Kinder über ein Jahr lang drei- bis fünfmal in der Woche mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Vor der ersten Aufnahme wurden sie in die Technik eingewiesen und die Vorgehensweise der Aufnahmen erklärt. Zu Beginn jeder Aufnahme sollten sie die Metadaten, wie Datum, anwesende Personen, Handlungsrahmen und mögliche Besonderheiten der Aufnahmesituation, wie z. B. Müdigkeit des Kindes, in das Diktiergerät sprechen. Die Mütter wurden zudem darauf hingewiesen, dass sie nach Möglichkeit alltägliche Situationen mit möglichst natürlichen Gesprächssituationen für die Aufnahmen wählen und das Kind nicht ungewöhnlich viel zum Sprechen animieren. Lange Vorlesepassagen sollten darüber hinaus vermieden werden. Beiden Müttern wurde außerdem das Angebot gemacht, ein Tagebuch über Äußerungen zu führen, was aber nicht wahrgenommen wurde.

Den Familien wurde eine große Freiheit hinsichtlich der Aufnahmelänge zugesprochen. Sie hatten die Möglichkeit die Aufnahmedauer von 20 bis 60 Minuten zu variieren. Der Grund hierfür ist, dass beiden Familien keine finanzielle Aufwandsentschädigung gezahlt wird und die Datenerhebung so unkompliziert wie möglich gestaltet werden musste. Als Gegenleistung für den entstehenden Aufwand erhalten die Familien eine detaillierte Analyse des Spracherwerbs ihrer Kinder sowie alle Audiodateien und Transkripte.

Für die Aufnahmen wurden den beiden Familien das Diktiergerät Olympus VN-8500PC und zwei zusätzliche Mikrophone zur Verfügung gestellt, deren Kosten aus privaten Mitteln übernommen wurden. Das Mikrophon Speedlink SPES CLIP-ON MICROPHONE kann direkt an der Kleidung des Kindes befestigt werden, so dass Äußerungen, z. B. während eines Raumwechsels, optimal dokumentiert werden. Dieses Mikrophon wurde von den Kindern jedoch als störend empfunden und eignete sich deshalb nicht für die Aufnahmen. Das zweite Mikrophon SONY ECM-F 8 ist ein Tischmikrophon, das vor allem bei mehreren Sprechern geeignet ist und Geräusche gefiltert aufnimmt. Es ist zudem sehr klein und flach und weniger auffällig für beteiligte Gesprächsteilnehmer.

Die Aufnahmen begannen bei Lilly im Dezember 2011 und bei Frederik im Februar 2012. Während der Aufnahmen wurden beide Familien mehrfach besucht und Audioaufnahmen begleitet.

5.2.1.3 Anforderungen an die Transkription

Alle deutschsprachigen Kindersprachekorpora im CHILDES-Datenbanksystem sind mit den CHAT-Transkriptionskonventionen transkribiert. Deshalb wurde für die eigenen Daten ebenfalls CHAT verwendet, um die Aufnahmen mit den übrigen Kindersprachekorpora so vergleichbar wie möglich zu machen. Dies ist insbesondere notwendig, wenn mit Analysetools gearbeitet wird. Die Transkripte werden außerdem auf CHILDES veröffentlicht, um sie für andere korpusvergleichende Analysen verwendbar zu machen. Aus diesen Gründen wird z. B.

nicht mit dem phonologisch spezifischeren Transkriptionssystem GAT gearbeitet. Dies scheint darüber hinaus vertretbar, weil Betonungsmuster nicht im Zentrum der Analysen stehen.

In Unterkapitel 5.1.3 wurde bereits kritisiert, dass es innerhalb der CHAT-Transkriptionskonventionen uneinheitlich verwendete Symbole gibt und verschiedene Eigenschaften nicht identisch transkribiert werden. Es war daher wichtig die verwendeten Notationssymbole klar vor einer eigenen Transkription zu definieren und einheitlich zu verwenden. Ebenso ist es unabdingbar, verschiedene Rezeptionssignale, wie *mhm*, *mh* und *m-* *m* im Vorhinein klar hinsichtlich ihrer Transkriptionskonvention zu bestimmen.⁸⁰

Bei der Wahl des Programms, in dem die Transkripte verfasst werden sollten, standen verschiedene Optionen zur Auswahl. Zwei Faktoren waren bei der Entscheidung von zentraler Bedeutung. Zunächst musste das Transkript im gleichen Format sein wie die anderen CHILDES-Korpora. Weil die Transkripte ohne Hilfe wissenschaftlicher Mitarbeiter und Hilfskräfte erstellt wurden und nur beispielhafte Sprachdaten von Studierenden mehrerer Seminare sehr korrekturbedürftig erstellt wurden, war darüber hinaus die zeitliche Effizienz ein wichtiges Kriterium bei der Wahl des Programms. Der Editor FOLKER ermöglicht das Schreiben eines sehr exakten und detaillierten Transkripts durch eine Syntaxkontrolle der GAT-Notationskonventionen, durch die Teilung in ein Basis- und ein Minimaltranskript und durch detaillierte Darstellungsmöglichkeiten und Klassifikationen von Fokusakzenten, Dehnungsdauer der Silben und Simultanpassagen. Dies führt aber auch zu einem erheblichen zeitlichen Mehraufwand. Es hätte sich außerdem das Probleme ergeben, dass die Syntaxkontrolle wiederholt zu Fehlermeldungen geführt hätte, weil den gleichen Symbolen bei GAT und CHAT teilweise unterschiedliche Funktionen zugewiesen wurden.

Die Wahl fiel auch nicht auf den CLAN-Editor, sondern auf das Transkriptionsprogramm F4. Innerhalb dieses Programms können alle CHAT-Notationskonventionen störungsfrei verwendet werden. F4 bietet zudem den Vorteil gegenüber CLAN, dass die Abspielgeschwindigkeiten variiert werden kann. Auf diese Weise ist es möglich, unverständliche Äußerungen in verlangsamer Geschwindigkeit abzuspielen. Um den Zeitaufwand bei der Transkription zu verringern, sind in F4 verschiedene Tastenkombinationen hinterlegt, mit denen die Audioaufnahmen um wenige Sekunden zurückgespult, angehalten und vorgespult werden können. Somit ist die Verwendung der Computermaus nur sehr selten notwendig. Eine weitere Zeitersparnis bieten definierbare Tastenkombinationen, so dass Sprecherkürzel und sich häufig wiederholende Textbausteine (wie z. B. *0* [=! *lacht*] / *0* [=! *Hustet*]) automatisch hinzugefügt werden können. Beim Drücken der Enter-Taste setzt F4 automatisch eine Zeitmarke am Ende jeder Sprecherzeile (*#00:02:50-9#*). Die

⁸⁰ Im Leo-Korpus werden beispielsweise die Negationspartikel und das Rückversicherungssignal einheitlich durch *ne* transkribiert und ihre unterschiedlichen Kommunikationsfunktionen sind somit nicht automatisch erkennbar.

Audioaufnahmen werden außerdem in einer Graphik dargestellt, die eine zeitliche Orientierung während der Transkription ermöglichen.

Das Transkript konnte abschließend problemfrei in CHAT formatiert werden und Fehler in Transkripten durch eine anschließende Kontrolle mit CLAN bereinigt werden. Auf eine Segmentierungsverknüpfung des Transkripts mit den Audiosegmenten wurde verzichtet, weil Lillys Mutter nur der Veröffentlichung der Transkripte zugestimmt hat.

Die Transkription der Audioaufnahmen führte dennoch zu einem enormen zeitlichen Aufwand und auch die Mitarbeit der Studierenden führte hier eher zu einem zeitlichen Mehraufwand. Für die Transkription von 10 Audiominuten wurde mindestens eine Stunde benötigt, wenn alle Äußerungen gut verständlich waren. Häufig verdoppelte sich dieser Zeitaufwand. Außerdem wurde jedes Transkript mit dem gleichen zeitlichen Aufwand mindestens einmal und das vollständige Korpus später mehrfach korrekturgelesen.

5.2.2 Eigene Kindersprachekorpora

5.2.2.1 Frederik-Korpus

Frederik wurde im November 2010 in Norddeutschland geboren und war zu Beginn der ersten Aufnahmen im Februar 2012 ein Jahr und zwei Monate alt (01;02). Er hat eine zwei Jahre ältere Schwester und besucht zum Zeitpunkt der Aufnahmen keinen Kindergarten. Frederik und seine Schwester wurden zu Hause von ihrer Mutter Lena betreut. Diese hat einen Bachelorabschluss in Agrarwissenschaften. Der Vater Peter ist praktizierender Psychologe.

Lena zeigte sich zu Beginn der Gespräche sehr euphorisch und motiviert. Die ersten Aufnahmen wurden von beiden Elternteilen erstellt und entsprachen den von mir kommunizierten notwendigen Kriterien.

Monate später wurden jedoch bereits erste Komplikationen bei der Dokumentation von Frederiks Äußerungen deutlich. Auf E-Mails und Anrufe reagierte seine Mutter häufig monatelang nicht und Angebote, die Familie zu besuchen und an Aufnahmen teilzunehmen, wurden ignoriert. Später erklärte Lena, dass Frederik ein unausgeglichenes, aggressives und zu weilen cholerisches Verhalten zeige und sprachlich nur in seinen Wutanfällen produktiv werde. Diese Wutanfälle wollte die Mutter jedoch nicht dokumentieren, weshalb lange Aufnahmepausen entstanden. Private Probleme in der Familie führten schließlich dazu, dass ab dem Januar 2013 keine weiteren Aufnahmen erstellt wurden, was erst Monate später kommuniziert wurde. In der folgenden Tabelle 12 sind die Aufnahmehäufigkeit und die Summe der aufgenommenen Zeit von Frederik in den jeweiligen Monaten abgebildet.

Monat	Frederiks Alter	Aufgenommene Tage	Aufgenommene Zeit
Februar 2012	01;02	3	100 Minuten
März 2012	01;03	4	110 Minuten
April 2012	01;04	0	0 Minuten
Mai 2012	01;05	3	88 Minuten
Juni 2012	01;06	10	300 Minuten
Juli 2012	01;07	1	30 Minuten
August 2012	01;08	5	135 Minuten
September 2012	01;09	2	47 Minuten
Oktober 2012	01;10	6	204 Minuten
November 2012	01;11	3	70 Minuten
Dezember 2012	02;00	2	79 Minuten
Januar 2013	02;01	1	17 Minuten

Tabelle 12: Aufnahmetage und aufgenommene Zeit von Frederik

Von Frederik wurden insgesamt 40 Aufnahmen erstellt. Zwischen diesen Aufnahmen liegen z. T. aber sehr große Pausen und die Häufigkeit der Aufnahmen variiert stark zwischen den Monaten. Häufig wurden nach zwei Wochen mit einer hohen und ausreichenden Aufnahmedichte in den folgenden Wochen gar keine Aufnahmen angefertigt. In den Monaten Juli und September 2012, die vom Entwicklungszeitpunkt sehr wichtig sind, existieren fast keine Audioaufnahmen, wie aus der Tabelle 12 hervorgeht. Die Transkription der Aufnahmen wurde daher abgebrochen.

5.2.2.2 Lilly-Korpus

Lilly wurde im März 2010 in Norddeutschland geboren. Zum Zeitpunkt der Aufnahmen hat sie noch keine Geschwister und wird überwiegend zu Hause von ihrer Mutter betreut. Mit zwei Jahren geht Lilly für wenige Stunden am Tag zu einer Tagesmutter. Sabine, Lillys Mutter, ist eine ausgebildete Ergotherapeutin und ihr Vater ein ausgebildeter Tontechniker. Lilly ist bei den ersten Aufnahmen ein Jahr und acht Monate (01;08) alt und produziert Holophrasen und erste Mehrwortäußerungen.⁸¹

⁸¹ Lilly ist mittlerweile eingeschult und zeigt überdurchschnittliche Lernfähigkeiten in allen Kernfächern.

Fast 70 % der Audioaufnahmen fanden während der Essenszubereitung und/oder des Essens statt, 22 % der Aufnahmen während verschiedener Freizeitaktivitäten, wie z. B. spielen, malen, kneten oder singen. 7 % der Aufnahmen wurden während des Aufräumens und 4 % der Aufnahmen während des Ankleidens oder mit Gästen erstellt. Die Aufnahmen wurden allein von der Mutter durchgeführt und fanden in der gewohnten Umgebung des Elternhauses statt. Weitere Personen nahmen nur gelegentlich an den Aufnahmen teil.

Monat	Lillys Alter	Aufgenommene Tage	Aufgenommene Zeit
Dezember 2011	01;08	8	131 Minuten
Januar 2012	01;09	12	306 Minuten
Februar 2012	01;10	6	84 Minuten
März 2012	01;11	8	139 Minuten
April 2012	02;00	5	82 Minuten
Mai 2012	02;01	11	180 Minuten
Juni 2012	02;02	13	205 Minuten
Juli 2012	02;03	6	117 Minuten
August 2012	02;04	10	295 Minuten
September 2012	02;05	8	126 Minuten
Oktober 2012	02;06	12	226 Minuten
November 2012	02;07	7	181 Minuten
Dezember 2012	02;08	3	50 Minuten
Januar 2013	02;09	3	51 Minuten
Februar 2013	02;10	1	3 Minuten

Tabelle 13: Aufnahmetage und aufgenommene Zeit von Lilly

Insgesamt wurden 145 Aufnahmen an 113 Tagen erstellt. Anhand der Tabelle 13 ist zu erkennen, dass es leider auch bei Lillys Aufnahmen zu Schwankungen in der Häufigkeit und zu Aufnahmepausen kam, so wurde in einem Urlaub das Diktiergerät vergessen und ein Defekt des Diktiergeräts nicht sofort erkannt. Im Schnitt wurden zwei bis drei Aufnahmen in der Woche erstellt, wobei die letzten Monate bei Analysen zu vernachlässigen sind, weil hier nur eine bis vier Aufnahmen im Monat erfolgten.

In der folgenden Abbildung 3 ist die Aufnahmedauer an den jeweiligen Tagen dargestellt. Lilly wurde durchschnittlich 19,3 Minuten je Aufnahmetag und insgesamt über 36 Stunden aufgenommen.

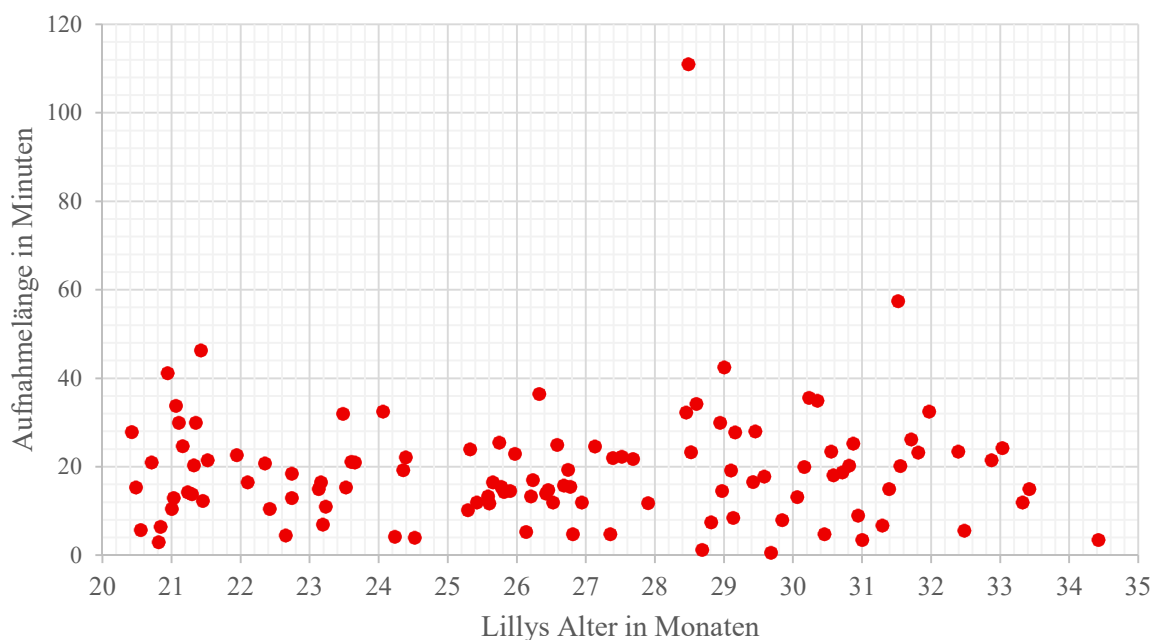


Abbildung 3: Länge der Audioaufnahmen von Lilly in Minuten

Die Transkription erwies sich als besonders aufwendig, weil das Mädchen häufig eine undeutliche Aussprache hatte und z. B. /k/ systematisch durch /t/ ersetzte. Diese Beobachtung ist nicht ungewöhnlich bei sprachlernenden Kindern (Dodd 1975) und ein typisches Beispiel für das sogenannte Fis-Phänomen⁸².

5.3 Kindersprachekorpora von Leo, Caroline und Lilly als Datenbasis

Wie bereits thematisiert, eignen sich nicht alle CHILDES-Korpora für eine Korpusanalyse. Das Stuttgart- und das TAKI-Korpus erfüllen nicht die von Scherer (2006) aufgestellten Anforderungen für eine Analyse. Die Kinder dieser Korpora sind häufig zu alt und die Sprecherzeilen enthalten nur eine sprachliche Einheit und nicht die vollständige Äußerung. In den Szagun-, Wagner- und Weissenborn-Korpora sind zwar viele junge Kinder dokumentiert, aber die Aufnahmedichte ist nicht ausreichend für eine Analyse der sich verändernden Erwerbsprozesse. Aus dem gleichen Grund wurde die Transkription von Frederiks Sprachdaten abgebrochen. Die anderen Kindersprachekorpora des CHILDES-Datenbanksystems kommen grundsätzlich als Datenbasis in Frage. Die Abbildung 4 zeigt die Anzahl der transkribierten Äußerungen im Zeitraum von 01;08 bis 02;09. Der Zeitraum wurde auf diese 14 Monate beschränkt, um die Korpora besser mit dem Lilly-Korpus vergleichen zu können, auch wenn die Kinder keinen gleichen Entwicklungsverlauf zeigen.

⁸² Das **Fis-Phänomen** wurde nach einem kleinen Mädchen benannt, das für das englische Wort fish dauerhaft eine unkonventionelle Form produzierte, die sie bei kompetenten Sprechern ebenfalls als unkonventionelle Form empfand (Clark 2015, 32).

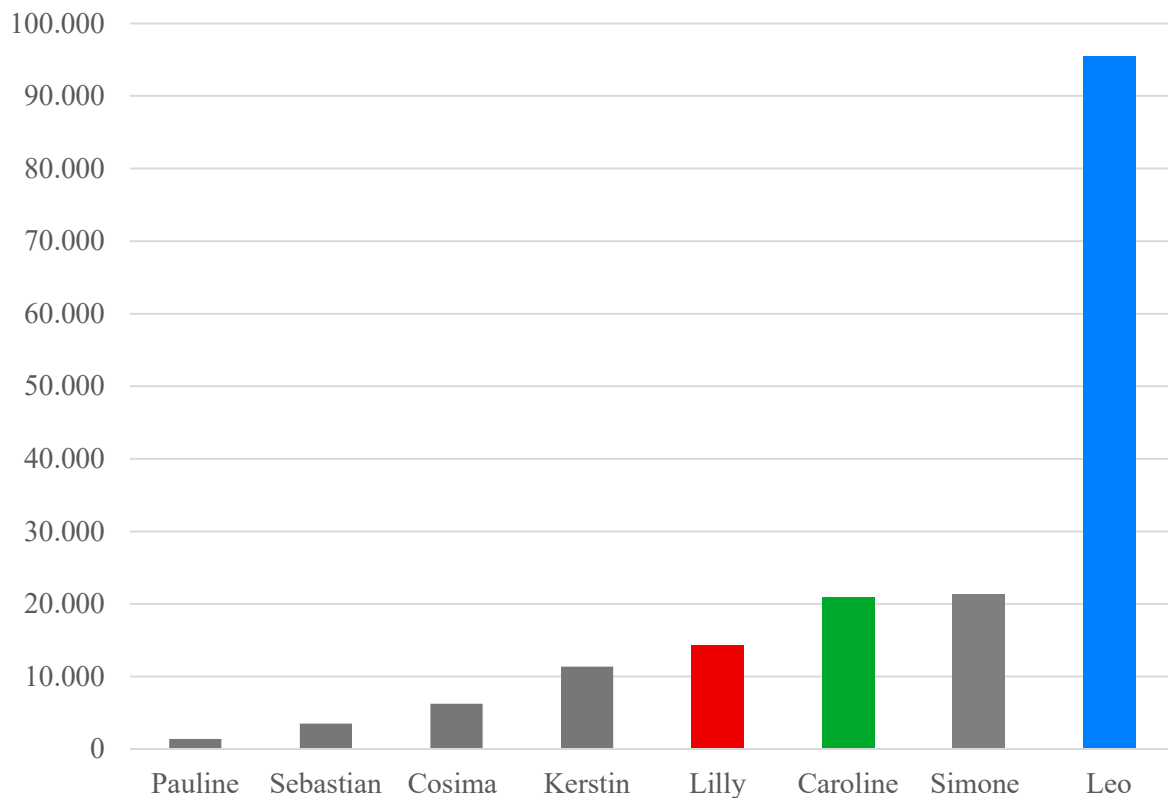


Abbildung 4: Transkribierte Äußerungsanzahl in den verschiedenen Kindersprachekorpora im Zeitraum von 01;08 bis 02;09

Die drei Kinder des Rigol-Korpus Pauline, Sebastian und Cosima wurden im abgebildeten Zeitraum nur acht- bis 28-mal aufgenommen und es wurden deutlich weniger Aufnahmen von ihnen erstellt als von den übrigen Kindern in der Abbildung. Von den zwei Kindern des Miller-Korpus wurden zwar verhältnismäßig viele Äußerungen im ausgewählten Zeitraum transkribiert, Kerstins Aufnahmen umfassen aber nur 19 und Simones nur 45 Tage. Deshalb bestehen auch in diesen Korpora große Lücken in der Dokumentation.

Lilly wurde im gleichen Zeitraum an 113 Tagen aufgenommen, Caroline an 190 Tagen und Leo an 318 Tagen. Sie erscheinen aufgrund dieser hohen Aufnahmedichte geeigneter, Grundlage der Analysen in dieser Arbeit zu sein. Aus der folgenden Abbildung 5⁸³ geht allerdings hervor, dass bei allen Kindern teilweise erhebliche Schwankungen in der Äußerungsanzahl eines Monats zu verzeichnen sind. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass von Leo wesentlich mehr Äußerungen dokumentiert sind als von den beiden Mädchen. Die Anzahl von Leos transkribierten Äußerungen schwanken monatlich zwischen 5.600 und 12.500 Äußerungen von 02;00 bis 02;11. Abbildung 5 zeigt, dass Dokumentationspausen von vielen Wochen auch bei Caroline bestehen. Mit 01;07 und von 02;11 bis 03;02 sowie von 03;04 bis 04;02 erfolgten keine Aufnahmen.

⁸³ Die Graphik bildet zwecks Übersichtlichkeit nur Häufigkeiten bis 3.000 Äußerungen ab.

Die Aufnahmepausen und die variierende Zahl der dokumentierten Kinderäußerungen in den drei Kindersprachekorpora sind bei den Analysen dieser Arbeit zu berücksichtigen.

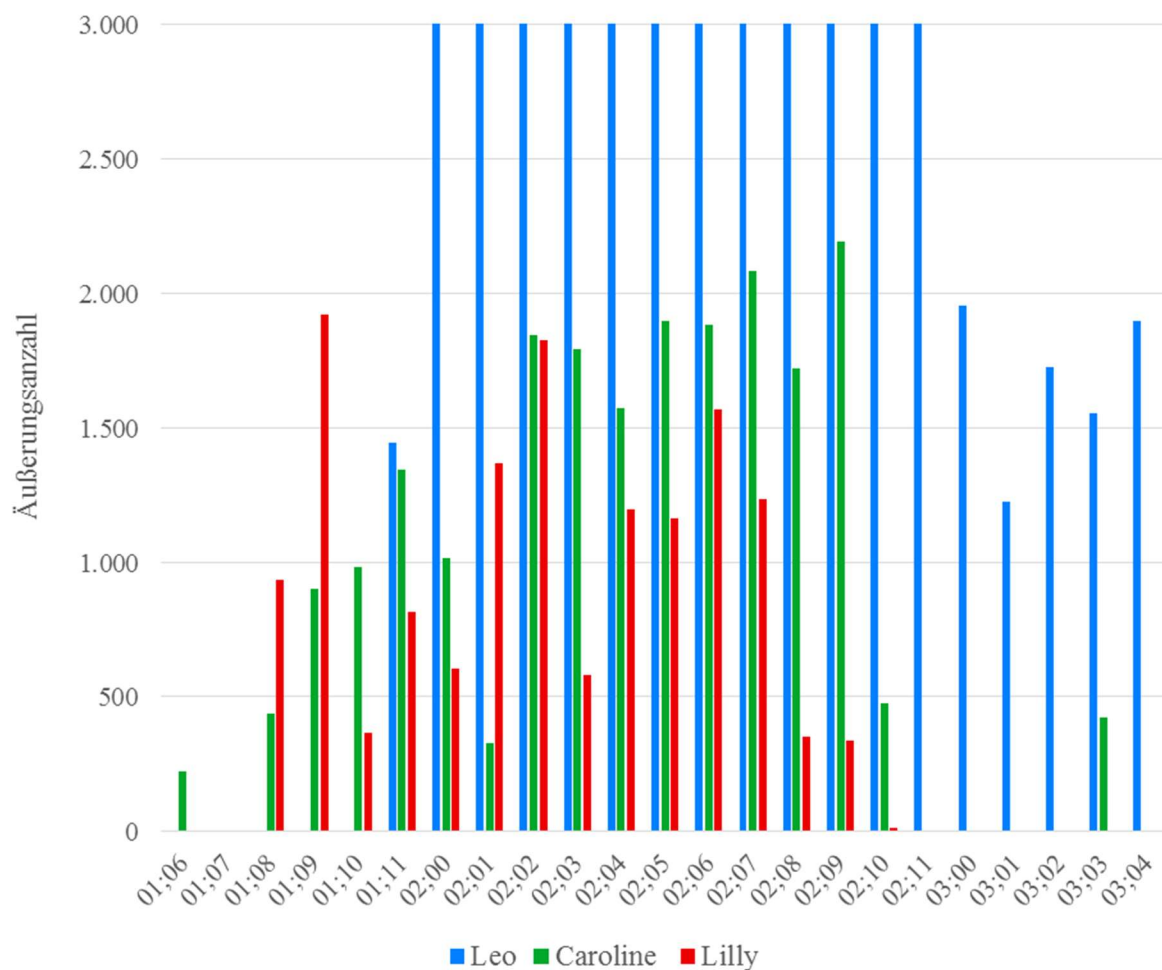


Abbildung 5: Monatliche Äußerungsanzahl von Leo, Caroline und Lilly

Ein detaillierter Blick in die verschiedenen Kindersprachekorpora ergibt außerdem, dass eine vergleichende Analyse mit Schwierigkeiten verbunden ist. Carolines Korpus ist für eine quantitative Analyse nicht ohne Vorbehalte verwendbar, was anhand der drei folgenden Äußerungsabschnitte (1) bis (3) beispielhaft demonstriert wird.

- (1) 02;02.12 Caroline: **annere** Papier (4.) nimm grosse .
 Mutter: nimmst nen grosses .
 Caroline: da (4.) wein **au** .
 Mutter: **autsch** .
 Caroline: **autsch** .

Mädchens. Bei Leo und Lilly sind solche Onomatopoetika (*tütata@o*, *au@o*, *autsch@o* und *hopp@o*) sowie Rezeptionssignale (*mh@o*, *ähm@o*, *oi@o*, *ha@o*) kenntlich gemacht und werden von CLAN nicht als Teil einer Äußerung erfasst.

Die Beispielsequenz (3) zeigt außerdem, dass paralinguistische Handlungen, wie Flüstern oder Lachen, mit anderen Transkriptionskonventionen verschriftlicht werden als bei Leo und Lilly. In der folgenden Tabelle 14 wird dies beispielhaft veranschaulicht.

Leo	Caroline	Lilly
MUT: &= lacht MUT: 0 [=! lacht]	%gpx: MOT lacht	MOT: 0 [=! lacht]
MUT: ha [=! erstaunt] . MUT: ha &= erstaunt .	MOT: ha (1.) . %com: erstaunt .	MOT: ha [=! erstaunt] .

Tabelle 14: Transkriptionskonventionen paralinguistischer Handlungen im Leo-, Caroline- und Lilly-Korpus

Anhand der Beispiele in der Tabelle wird darüber hinaus deutlich, dass die Mütter keine einheitlichen Sprecherkürzel haben. Dies fällt bei einer Analyse mit CLAN aber nicht ins Gewicht, weil sie dennoch konventionelle Symbole der gleichen Funktion sind. Bei der Verwendung anderer Analysetools müsste diese Abweichung allerdings berücksichtigt werden.

5.4 Methodisches Vorgehen der Korpusanalyse

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Erwerbsdynamiken und individuelle Verwendungen zu beschreiben und darzustellen, indem quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden. Einige quantitative Analysen erfolgen über das Analysetool **CLAN**, das für die Analyse besonders geeignet ist, weil es explizit für die Auswertung von Korpora im CHAT-Notationsformat geschrieben wurde. Mithilfe dieses Programms kann beispielsweise die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU, mean length of utterance) ermittelt werden, die die mittlere Anzahl der Wörter pro Äußerung angibt. Vor der ersten detaillierten Analyse wird vorab mit CLAN eruiert, ob die betrachteten Konstruktionen *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* ausreichend frequent in den kindlichen Äußerungen enthalten sind. Die Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Types wurde mit der Suchfunktion **freq** errechnet. Mit der Suchfunktion **cooccur** können Kookkurrenzen bestimmter Types und erste quantitative Verwendungsauffälligkeiten oder eingeschlifene Verwendungen erfasst werden. Die Suchfunktionen **freq** und **cooccur** ermitteln die Häufigkeit der Konstruktionen.

Konstruktionen dürfen aber nicht isoliert betrachtet werden, weil sie immer in bestimmten Handlungszusammenhängen geäußert werden, weshalb der Äußerungskontext und der situative Zusammenhang der kindlichen Äußerungen bei den Analysen berücksichtigt werden muss. Dies wird über die CLAN-Suchfunktion **kwal** umgesetzt, die eine zu spezifizierende Anzahl

von Äußerungen vor und nach der fokussierten Konstruktion mit der vollständigen Äußerung ausgibt.

Das Darstellungsformat der Auswertung ist bei CLAN, wie in Unterkapitel 5.1.3 behandelt wird, sehr unübersichtlich. Kookkurrenzen werden beispielsweise nicht nach ihrer Häufigkeit sortiert und in der vollständigen Äußerung gezeigt. Die Ergebnisse einer kwal-Abfrage sind mit Blick auf die aufgeführten Äußerungen ebenfalls unübersichtlich. Die Darstellung enthält zudem Metadaten und eignet sich daher nur für eine anschließende qualitative Analyse. Dies zeigt, dass für eine quantitative Analyse weitere Programme hinzugezogen werden müssen.

Zum einen werden die Korpusdaten deshalb mit **EXAKT** (**Ex**maralda **A**nalyse und **K**onkordanz**t**ool), ein Such- und Analysewerkzeug für **EXMARaLDA**-Korpora im GAT-Transkriptionsformat verwendet, um den Äußerungszusammenhang definierter Konstruktionen in übersichtlichen KWIC-Listen aufzuführen und Konkordanzen gleichzeitig in ihrem Situationskontext betrachten zu können. Hierfür mussten die CHAT-Korpora zuvor mithilfe von EXAKT formatiert werden.

Eine graphische Darstellung der kindlichen Äußerungen erfolgt in Form von **gerichteten Kookkurrenzgraphen**, die eine netzwerkartige Organisation der Sprachverwendung visualisieren. Innerhalb eines Graphen stellt jeder Type einen Knoten dar, der mit anderen Knoten eine Verbindung unterschiedlicher Stärke in Abhängigkeit von der Häufigkeit des gemeinsamen Vorkommens eingeht. Die folgende Abbildung 6 zeigt ein Beispiel eines gerichteten Kookkurrenzgraphen, der mit **Wolfram Mathematica**⁸⁵ erstellt wurde. Innerhalb dieses Graphen sind alle Äußerungen mit *mögen*-Types von Lilly in einem beispielhaften Zeitraum abgebildet. Die Verbindungsstärke zwischen zwei Knoten wird über die Anzahl der verbindenden Linien symbolisiert. Die Pfeilausrichtung der Verbindungslinien zeigt die Reihenfolge der Elemente einer Äußerung: Wird beispielsweise Konstruktion A vor Konstruktion B geäußert, so zeigt der verbindende Pfeil in Richtung Konstruktion B.

⁸⁵ Um eine graphische Darstellung von Kookkurrenzen zu ermöglichen, programmierte Raoul-Martin Memmesheimer (Neuronale Netzwerkdynamik und Informationsverarbeitung, Institut für Genetik, Universität Bonn) mit dem Softwarepaket **Wolfram Mathematica** ein Analysetool, das auf die Analyse von CHAT-Korpora ausgerichtet ist. In enger Zusammenarbeit wurden vorab die verschiedenen Symbole der CHAT-Transkriptionskonventionen in den verwendeten Korpora ermittelt und über ihre Berücksichtigung in der quantitativen Analyse entschieden.

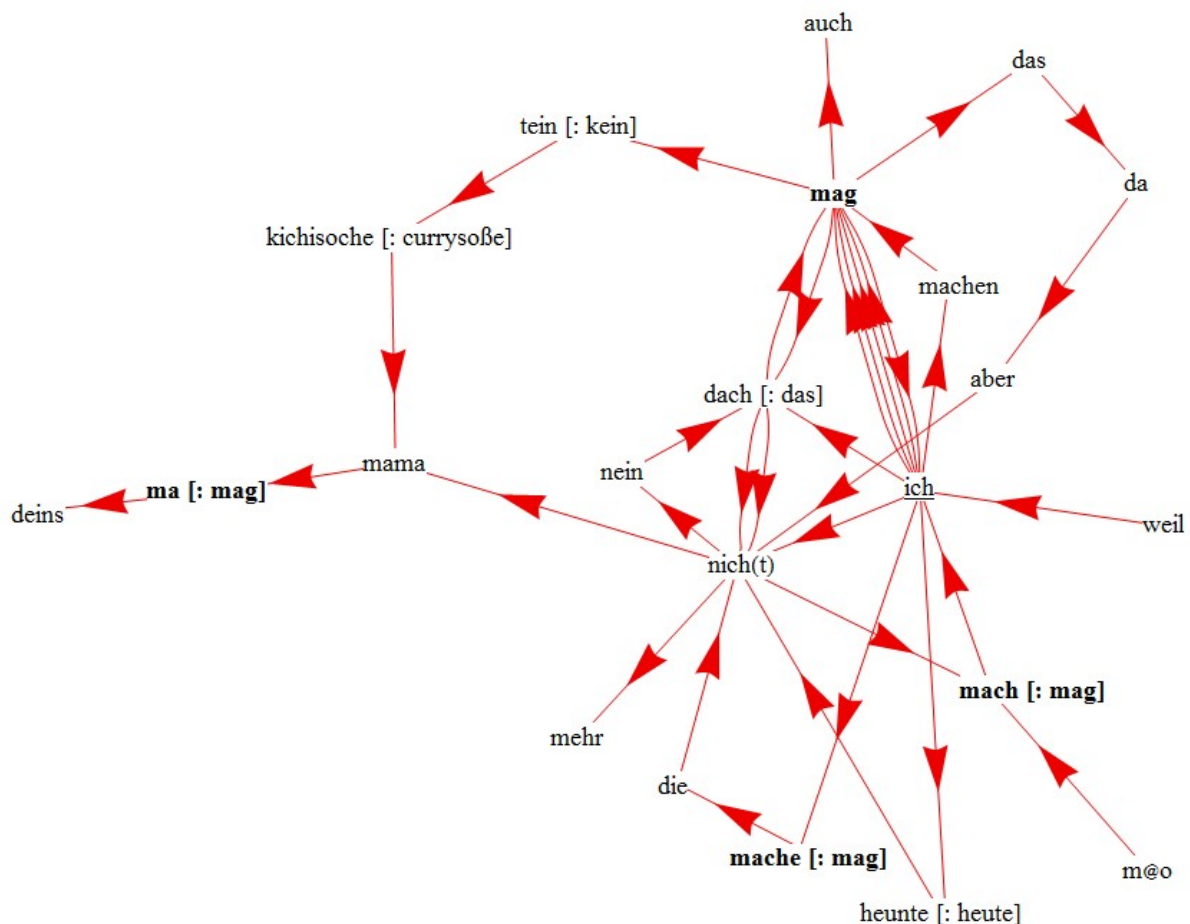


Abbildung 6: Beispiel eines gerichteten Kookkurrenzgraphen

Die Problematik dieses Auswertungs- und Darstellungsverfahrens ist, dass die kindlichen Äußerungen nicht unmissverständlich durch die Abbildung dargestellt werden. In dem aufgeführten Graphen ist beispielsweise die Äußerung *ich nich(t) mama ma [: mag] deins* denkbar, ebenso könnte auch die Äußerung *tein [: kein] kichisoche [: currysoße] mama ma [: mag] deins* oder *mama ma [: mag] deins* möglich sein. Es ist aber auch nicht das Ziel des Abbildungsformats, jede einzelne kindliche Äußerung lesbar darzustellen. Dann wären weitere kennzeichnende Elemente im Graphen notwendig, welche die Äußerungen voneinander abgrenzen, was wiederum dazu führt, dass wesentlich weniger Äußerungen in einem Graphen berücksichtigt werden können, um die Lesbarkeit zu erhalten. Die gewählte Darstellungsart hat vielmehr das Ziel, Verwendungsauffälligkeiten sowie dominante Schemata und lexikalische Elemente sichtbar zu machen, die einer weiteren qualitativen Analyse bedürfen. Mithilfe der gerichteten Kookkurrenzgraphen werden außerdem Veränderungen der Komplexität, der Produktivität und der Dynamik möglicher Verwendungsschemata abgebildet und Kollokationen im Konstruktionskontext erfasst. Für diese Analyseziele sind die gerichteten Kookkurrenzgraphen eine geeignete und sinnvolle methodische und illustrative Ergänzung.

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten quantitativer Analysen bleibt die qualitative Korpusanalyse ein wichtiges methodisches Vorgehen innerhalb dieser Arbeit. Durch das

Erstellen des Korpus, das gelegentliche Begleiten der Aufnahmen und den Kontakt zu Lillys Familie bestand der Vorteil, detaillierte Einblicke in das soziale Umfeld zu erhalten.

Das Lesen aller Korpora ermöglicht es außerdem, einen allgemeinen Eindruck mit Blick auf den Entwicklungsstand der Kinder zu erhalten und kindspezifische Verwendungen wahrzunehmen. Der Wert einer qualitativen Analyse ist aber insbesondere deshalb nicht zu unterschätzen, weil seltene und außergewöhnliche Verwendungen oder situationsspezifische Zusammenhänge häufig nur im Gesamtkontext der Äußerungen ermittelt werden können.

Die verschiedenen methodischen Vorgehensweisen der Analyse dieser Arbeit werden daher immer nur ergänzend eingesetzt und Analyseergebnisse müssen stetig überprüft und ergänzt werden. Forschungsergebnisse, die funktionale und formale Dynamiken der Verwendung präsentieren, sind nur durch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden möglich.

Die Analyse in dieser Arbeit beginnt mit *wollen* (Unterkapitel 6.2) und *mögen* (Unterkapitel 6.3), weil diese Konstruktionen in den Äußerungen kompetenter Sprecher einen vergleichsweise kleinen Verwendungsspielraum haben. Da *mögen* und *müssen* von allen in dieser Arbeit berücksichtigten Kindern fast zeitgleich zum ersten Mal verwendet werden (Unterkapitel 6.1.2), erfolgt die Analyse von *müssen* in Unterkapitel 6.4. Der Erwerb von *können*, das wie *müssen* den größten funktionalen Verwendungsspielraum hat, wird in Unterkapitel 6.5 betrachtet. Die Modalverben *sollen* (Unterkapitel 6.6), *dürfen* (Unterkapitel 6.7) und *brauchen* (Unterkapitel 6.8) werden anschließend beschrieben, wobei der Erwerbsverlauf weniger detailliert ausfällt und der Fokus der Analyse auf Verwendungsauffälligkeiten liegt. In Kapitel 7 werden abschließend Schematisierungspfade mit einer zunehmenden Grammatizität der Konstruktionen modelliert, um die Dynamik der Entwicklung graphisch darzustellen.

6 Analyse des Erwerbs von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen*

Die folgende Korpusanalyse beginnt mit einem ersten Vergleich der absoluten Verwendungshäufigkeit und der dokumentierten Erwerbszeitpunkte von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen* in den drei Kindersprachekorpora, bevor in den Unterkapiteln 6.2 bis 6.8 die Verwendung und die Erwerbsdynamik im jeweiligen Handlungszusammenhang mithilfe der Dynamischen Konstruktionsgrammatik beschrieben werden.

6.1 Vorkommenshäufigkeit und Erwerbszeitpunkte in den untersuchten Kindersprachekorpora

6.1.1 Vorkommenshäufigkeit

Wie bereits gezeigt wurde, variiert die Tokenanzahl von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen* bei den Kindern teilweise sehr deutlich (Tabelle 8, Seite 108). Dies deutet auf unterschiedliche Strategien beim Erwerb der Konstruktionen hin.

	Leo		Caroline		Lilly	
	Token	%	Token	%	Token	%
<i>können</i>	2.182	26,4	274	17,6	433	27,1
<i>wollen</i>	1.913	23,3	556	35,7	421	26,3
<i>müssen</i>	2.078	25,2	288	18,5	146	9,1
<i>brauchen</i>	527	6,4	201	12,9	140	8,8
<i>dürfen</i>	270	3,2	78	5,0	185	11,6
<i>sollen</i>	1.101	13,3	113	7,3	104	6,5
<i>mögen/möchten</i>	181	2,2	47	3,0	170	10,6
Summe	8.252		1.557		1.599	

Tabelle 15: Tokenanzahl aller *wollen-, mögen/möchten-, müssen-, können-, sollen-, dürfen-* und *brauchen-*Types bei Leo, Caroline und Lilly

Die obige Tabelle 15 enthält zunächst die absolute Häufigkeit aller Token der untersuchten Konstruktionen in den verwendeten Kindersprachekorpora. Um die Werte vergleichbar zu machen, zeigen die Prozentwerte zudem den Anteil der jeweiligen Token an der Gesamtzahl aller Token von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* und *brauchen* im

jeweiligen Kindersprachekorpus. *Können* (26,4 %), *wollen* (23,3 %) und *müssen* (25,2 %) machen bei Leo zu relativ gleichen Anteilen insgesamt drei Viertel aller von ihm geäußerten Modalverben-Types aus. Bei Caroline sind es für die gleichen Modalverben ebenfalls drei Viertel aller Token, wobei *wollen* (35,7 %) den größten Anteil hat und ungefähr doppelt so häufig verwendet wird wie *können* (17,6 %) und *müssen* (18,5 %). Lilly produziert im Vergleich einen wesentlich geringeren Anteil von Token der *müssen*-Types (9,1 %) und dafür verhältnismäßig mehr Token der *dürfen*- (11,6 %) und *mögen*-Types (10,6 %). Die unterschiedliche relative Häufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* kann dabei nur teilweise auf den Input zurückgeführt werden, wie anhand der Tabelle 16 veranschaulicht wird. Hierin finden sich ebenfalls die Anzahl der Token aller von den Müttern geäußerten Modalverben-Types und der entsprechende Anteil an der Gesamtzahl der Token in den mütterlichen Äußerungen.

	Leos Mutter		Carolines Mutter		Lillys Mutter	
	Token	%	Token	%	Token	%
<i>können</i>	6.435	27,4	1.421	27,6	803	35,7
<i>wollen</i>	3.281	14,0	951	18,5	311	14,7
<i>müssen</i>	6.254	26,6	1.135	22,0	324	14,4
<i>brauchen</i>	977	4,2	285	5,5	143	6,3
<i>dürfen</i>	973	4,1	220	4,3	103	4,6
<i>sollen</i>	4.005	17,1	737	14,3	105	4,7
<i>mögen/möchten</i>	1.564	6,7	400	7,8	463	20,6
Summe	23.489		5.149		2.252	

Tabelle 16: Tokenanzahl aller *wollen*-, *mögen/möchten*-, *müssen*-, *können*-, *sollen*-, *dürfen*- und *brauchen*-Types bei Leos, Carolines und Lillys Mutter

Im Hinblick auf die Tokenanzahl von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* erscheint der Input von Leo und Caroline ähnlicher zu sein als der von Lilly. Lillys Mutter produziert anteilig mehr *können*- und *mögen*-Token. Dafür sind bei ihr wesentlich weniger Äußerungen mit *müssen* und *sollen* dokumentiert als bei den anderen beiden Müttern. Sie verwendet also im Vergleich häufiger die Modalverben mit einer geringeren modalen Stärke. Die unterschiedliche Verwendung der Modalverben bei den Müttern könnte darauf hindeuten, dass Lillys Mutter ihrem Kind mehr Entscheidungsspielräume lässt. Letztlich bleibt die Ursache jedoch spekulativ und wird aus diesem Grund nicht weiter thematisiert.

Es sind auch Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit in den kindlichen Äußerungen und im Input bei den Kindern belegt. Leo und Lilly produzieren beispielsweise zu fast gleichen Anteilen *können*-Token, obwohl Leos Mutter *können* ungefähr genauso häufig äußert, wie Leo, Lillys Mutter hingegen deutlich häufiger, als Lilly. Caroline verwendet *können* viel seltener als Leo und Lilly, obwohl der Anteil dieser Token in ihrem Input fast identisch zu Leos Input ist. Anhand des Inputs kann auch nicht erklärt werden, warum der Anteil der *dürfen*-Token bei Lilly mehr als doppelt so hoch ist wie bei den anderen Kindern, da alle einen ähnlichen Anteil von *dürfen*-Token im Input haben.

Der unterschiedliche Gebrauch von *mögen* und *müssen* könnte jedoch - zumindest in Teilen - auf den Input zurückgeführt werden. Leos Mutter und Leo äußern relativ gesehen die wenigsten Token mit *mögen*, während Lillys Mutter und Lilly am meisten *mögen*-Token produzieren. Ein Vergleich der Kinder mit ihren Müttern zeigt zudem, dass die Mütter *mögen* jeweils mit einem größeren Anteil verwenden.

Ein einheitlicheres Bild zwischen den Kindern und Müttern hinsichtlich des Anteils zeigen sie bei *müssen*. Leos Mutter produziert mit 26,6 % im Vergleich zu den anderen Müttern die meisten Token und dieser Anteil ist bei Leo fast genauso hoch (25,2 %). Der Anteil bei Carolines Mutter ist mit 22,0 % ebenfalls vergleichbar mit dem Anteil ihrer Tochter (18,5 %). Lillys Mutter verwendet weniger Äußerungen mit *müssen* (14,4 %) als die anderen Mütter. Bei Lilly ist der Anteil mit 9,1 % zudem etwas geringer als bei ihrer Mutter.

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass Frequenzeffekte häufig einen Trend erklären können, aber nicht als alleinige Erklärung für Erwerbsunterschiede und unterschiedliche Verwendungshäufigkeiten ausreichen. Im Rahmen der folgenden Analyse werden die Frequenzunterschiede folglich wieder aufgegriffen und um weitere zu beobachtende Entwicklungsunterschiede ergänzt.

Ein weiterer Unterschied in der Verwendung von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* wird bei einem Vergleich ihrer Häufigkeit zu der Gesamtanzahl aller geäußerten Token erkennbar.

	Leo	Caroline	Lilly
Berücksichtigter Aufnahmezeitraum	02;00.05 – 04;11.05	01;06.13 – 04;03.18	01;08.13 – 02;10.13
Anzahl der Aufnahmetage	487	211	112
Anzahl der kindlichen Äußerungen	148.677	22.829	14.310
Anzahl aller geäußerten Token	415.103	68.090	45.519

Tabelle 17: Anzahl der Aufnahmetage, Äußerungen und Token ab dem Zeitpunkt der ersten Verwendung von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* oder *brauchen* bei Leo, Caroline und Lilly

Die Tabelle 17 zeigt die Anzahl der Aufnahmetage, Äußerungen und Token in den analysierten Kindersprachekorpora. Da Carolines Aufnahmen bereits wenige Wochen nach der Geburt beginnen, werden bei allen Kindern lediglich die Aufnahmetage ab der ersten Dokumentation von *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* oder *brauchen* in einer kindlichen Äußerung, berücksichtigt.

Nur knapp 2 % aller von Leo geäußerten Token ab 02;00.05 sind *wollen, mögen/möchten, müssen, können, sollen, dürfen* oder *brauchen*. Bei Caroline sind es ab 01;06.13 mit 2,3 % nur etwas mehr und bei Lilly mit 3,5 % im Vergleich wesentlich mehr. Auch dieser Unterschied in der Verwendung kann nicht auf Äußerungsfrequenzen im Input zurückgeführt werden, da alle Mütter zu ähnlichen Anteilen Modalverben (2,8 % bis 2,9 %) während der Aufnahmen gebrauchen.⁸⁶

⁸⁶ Von Leos Mutter sind 162.042 Äußerungen und 843.639 Token im Korpus enthalten. 2,78 % (23.489) der verwendeten Token sind Modalverben. Ihre durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) beträgt 5,2 Wörter. Carolines Mutter produziert im Vergleich zu den anderen beiden Müttern die längsten Äußerungen mit durchschnittlich 5,6 Wörtern pro Äußerung. Von ihr sind 31.422 Äußerungen und 175.836 Token dokumentiert, wobei 2,93 % (5.149) der Token Modalverben sind. Die längere MLU könnte aber auch auf leicht abweichende Transkriptionskriterien zurückzuführen sein. Denn während bei Lilly und Leo ein neuer Turn spätestens dann verschriftlicht wird, wenn eine Äußerungspause länger als drei Sekunden ist, erfolgt dies im Caroline-Korpus nicht. Lillys Mutter produziert im Vergleich die kürzesten Äußerungen mit durchschnittlich 5,0 Wörtern pro Äußerung. 2,94 % (2.252) der Gesamttoken von 75.979 sind Modalverben, die in 15.326 Äußerungen produziert wurden.

6.1.2 Erste Verwendungszeitpunkte

Caroline äußert das erste Mal ein Modalverb-Token (*müssen/brauchen*) mit 01;06.13 und damit ein halbes Jahr früher als Leo. Bei ihm ist die erste Verwendung (*müssen*) erst mit 02;00.05 dokumentiert. Die Aufnahmen von Lilly beginnen vermutlich erst ab einem Alter, in dem von ihr schon die ersten Modalverb-Token verwendet werden. Mit der ersten kindlichen Verwendung eines Modalverb-Tokens ist dabei nicht gemeint, dass die funktionale Kategorie eines Modalverbs erworben und gebraucht wurde, sondern lediglich zum ersten Mal die Form eines *wollen*-, *mögen/möchten*-, *müssen*-, *können*-, *sollen*-, *dürfen*- oder *brauchen*-Types bzw. ein Modalverb-Type oder Token in einer kindlichen Äußerung dokumentiert wurde.

Verwendung ohne Verben			Kombination mit Verben		
Leo	Caroline ⁸⁷	Lilly	Leo	Caroline	Lilly
müssen [02;00.05]	brauchen [01;06.13]	dürfen [01;08.13]	sollen [02;00.28]	müssen [01;06.13]	sollen [01;11.05]
wollen [02;00.07]	wollen [01;08.24]	brauchen [01;09.05]	müssen [02;01.20]	sollen [01;09.03]	dürfen [01;11.15]
mögen ⁸⁸ [02;00.12]	sollen [01;08.24]	mögen [01;09.11]	wollen [02;01.23]	wollen [01;10.16]	brauchen [02;00.02]
können [02;00.23]	müssen [01;11.02]	müssen [01;09.11]	können [02;02.07]	dürfen [01;10.29]	können [02;00.02]
brauchen [02;01.19]	mögen [01;11.04]	wollen [01;10.03]	brauchen [02;02.21]	mögen [02;01.08]	wollen [02;01.09]
sollen [02;01.20]	können [01;11.08]	können [01;11.07]	mögen [02;02.28]	können [02;01.28]	müssen [02;01.24]
dürfen [02;05.09]	dürfen [02;01.14]	sollen [02;01.09]	dürfen [02;03.07]	brauchen [02;02.18]	mögen [02;01.28]

Tabelle 18: Reihenfolge der ersten Verwendungszeitpunkte von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bei Leo, Caroline und Lilly

In der Tabelle sind die Zeitpunkte der ersten Verwendung eines Types von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* enthalten. Die drei Spalten der linken Hälfte zeigen das Alter bei der ersten Verwendung der jeweiligen Konstruktion ohne ein

⁸⁷ Ehrich (2004) kommt zu einer vollständig anderen Erwerbsreihenfolge der Modalverben bei Caroline: *wollen* – *dürfen* – *mögen* – *sollen* – *können* – *müssen*. Wie sie diese Erwerbszeitpunkte ermittelt und warum sie andere Äußerungen mit Modalverben unberücksichtigt lässt, ist nicht nachvollziehbar.

⁸⁸ Leo produziert bereits mit 02;00.05 das erste Mal die holophrastische Äußerung „mögen“. Dies ist allerdings eine unmittelbare Imitation der zuvor gehörten Äußerung der Mutter und wurde aus diesem Grund hier nicht berücksichtigt.

Verb in einer Äußerung in chronologischer Reihenfolge. Die drei Spalten der rechten Hälfte enthalten das Alter bei der ersten Kombination der jeweiligen Konstruktion mit einem Verb ebenfalls in chronologischer Reihenfolge. Wurde eine der untersuchten Konstruktionen während der Aufnahmen als erstes in Kombination mit Verben geäußert, ist dies farbig hervorgehoben. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, beginnt kein Kind den Erwerb mit *können*. Es wird bei Leo und Caroline an vierter und bei Lilly sogar erst an sechster Stelle zum ersten Mal ohne ein weiteres Verb in einer Äußerung verwendet. Leo äußert *können* einen Monat, Lilly drei Monate und Caroline sogar erst fünf Monate nach der ersten dokumentierten Produktion eines Modalverb-Tokens. Dass dies auf einem Zufall hinsichtlich der Aufnahmezeitpunkte beruht und *können* regelmäßig außerhalb der Aufnahmen geäußert wurde, ist nicht plausibel. Alle Kinder verwenden ab dem Zeitpunkt der ersten Äußerung sehr frequent *können* und Leos Eltern führen zudem ein Tagebuch, in dem neue Wörter und interessant erscheinende Verwendungen zusätzlich dokumentiert werden.

Bei der Betrachtung der erstmaligen Verwendung einer der Konstruktionen ohne eine Kombination mit anderen Verben in einer Äußerung zeigt sich, dass *wollen* von Leo und Caroline erst als zweite bzw. dritte Konstruktion geäußert wird. Lilly verwendet *wollen* erst als fünfte Konstruktion, zwei Monate nach der ersten Verwendung von *dürfen*, was Leo und Caroline wiederum als letztes ohne weitere Verben gebrauchen. Während Caroline mit *brauchen* beginnt, was Lilly als zweites produziert, verwendet Leo diese Konstruktion erst wesentlich später. Er startet dagegen innerhalb weniger Tage mit *müssen*, *wollen* und *mögen*, die von den beiden Mädchen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Reihenfolge verwendet werden. Die drei Kinder eint, dass sie *müssen* und *mögen* zeitgleich oder innerhalb weniger Tage zum ersten Mal ohne weitere Verben äußern.

Lilly produziert mit Ausnahme von *können* und *sollen* zunächst alle Modalverb-Token ohne weitere Verben in einer Äußerung, bevor sie diese mit Verben kombiniert. Lediglich *sollen* wird von ihr von Beginn an und als erstes mit anderen Verben in einer Äußerung kombiniert. Bei Leo und Caroline überschneiden sich die Zeitpunkte der ersten Verwendung der einzelnen Konstruktionen ohne und in Kombination mit einem anderen Verb häufiger als bei Lilly. Caroline verwendet *müssen* und *dürfen*, Leo *sollen* und *dürfen* zudem von Beginn an in Kombination mit anderen Verben in einer Äußerung. Trotz dieser Unterschiede im Erwerb kann hier eine Entwicklungsparallele beobachtet werden. Alle Kinder äußern *sollen* als eine der ersten Konstruktionen in Kombination mit weiteren Verben, was zudem bei allen die Verwendung dominiert.

Die Abbildung 7 und die folgende Tabelle 19 zeigen, dass die Kinder nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstmals Modalverb-Token verwenden, sondern auch unterschiedlich lange brauchen, um von allen Modalverben mindestens einmal einen Type geäußert zu haben.

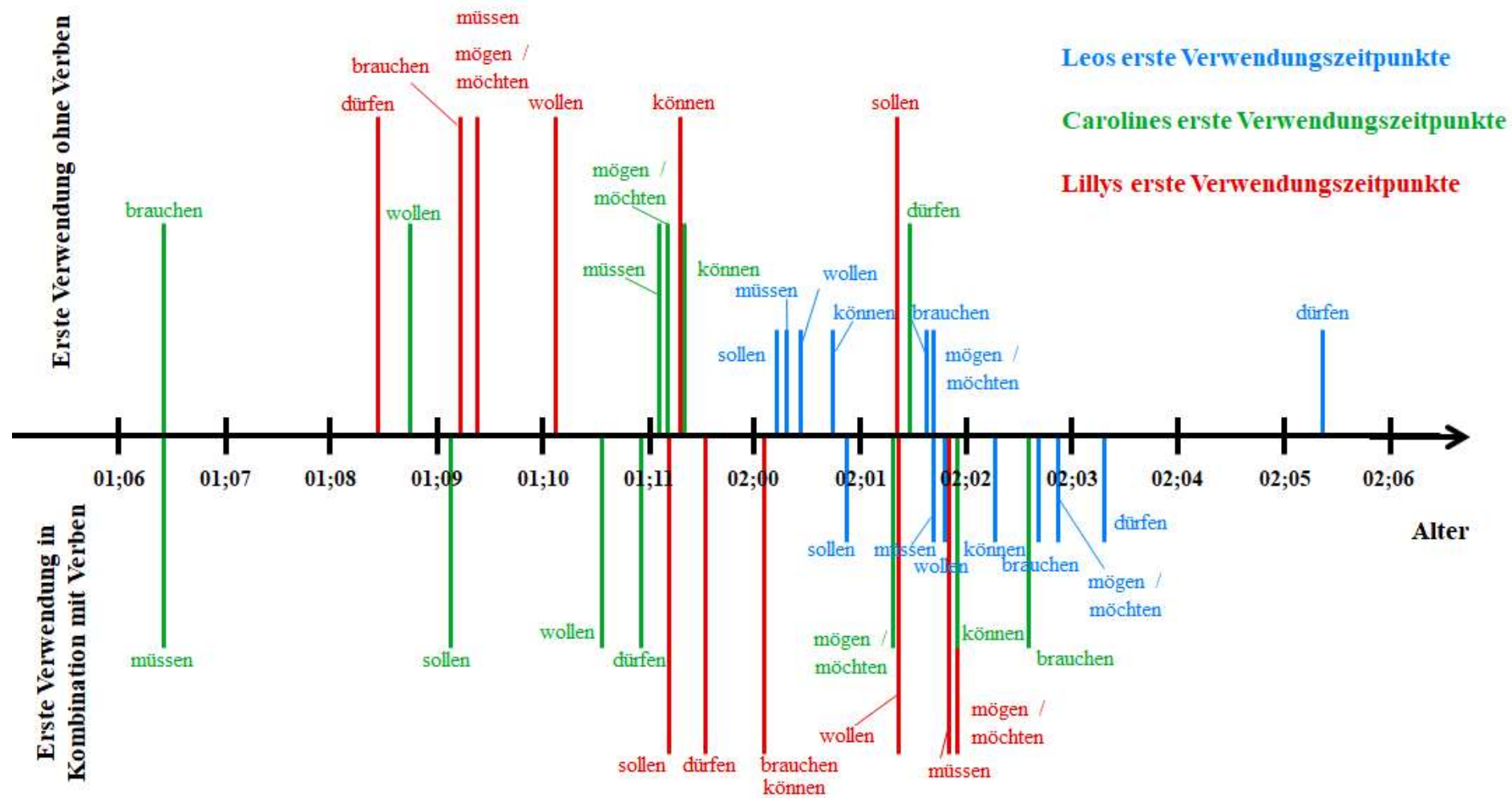


Abbildung 7: Erste Verwendungszeitpunkte von Types der Modalverben ohne ein Verb und in Kombination mit anderen Verben bei Leo, Caroline und Lilly

	Leo	Caroline	Lilly
Dauer bis zur erstmaligen Verwendung aller untersuchten Konstruktionen	3 Monate, 2 Tage	4 Monate, 25 Tage	3 Monate, 3 Tage
Dauer bis zur erstmaligen Verwendung aller Konstruktionen ohne ein Verb sowie in Kombination mit anderen Verben	5 Monate, 4 Tage	9 Monate, 5 Tage	4 Monate, 26 Tage

Tabelle 19: Dauer bis zur erstmaligen Verwendung eines Types aller untersuchten Konstruktionen bei Leo, Caroline und Lilly

Während Caroline fast fünf Monate benötigt, um einen Type aller untersuchten Konstruktionen das erste Mal ohne oder in Kombination mit einem Verb zu verwenden, braucht Leo hierfür lediglich drei Monate und zwei Tage, wobei er bei den entsprechenden Äußerungen auch ein halbes Jahr älter ist als Caroline. Bei Lilly zeigt sich ebenfalls ein kürzerer Zeitraum von drei Monaten und drei Tagen. Möglich ist, dass sie bereits vor der ersten Aufnahme Modalverb-Token äußerte. Sie verwendet alle Einheiten erstmals innerhalb von zweieinhalb Monaten und das erst Monate nach der ersten Aufnahme. Hierfür benötigt Caroline im Vergleich neun Monate.

Die folgenden Abbildung 8 bis Abbildung 10 zeigen ergänzend die Häufigkeit von *wollen*-, *mögen/möchten*-, *müssen*-, *können*-, *sollen*-, *dürfen*- und *brauchen*-Äußerungen in den jeweiligen Erwerbsmonaten. Weil die Aufnahmestunden zwischen den Monaten teilweise deutlich variieren und die drei Kindersprachekorpora zudem beträchtliche Größenunterschiede aufweisen (Kapitel 5.3), wurde die Anzahl der Äußerungen in einem Monat in Relation zu den Gesamtäußerungen des Monats gesetzt, um die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

Alle berücksichtigten Kinder gebrauchen anfangs lediglich selten und noch nicht von allen Modalverben Token und greifen ab einem individuellen Zeitpunkt häufiger auf diese zurück. Leo äußert beispielsweise von 02;00 bis einschließlich 02;01 nur wenige Modalverb-Token und verwendet im Folgenden Lebensmonat 02;02 vorrangig *müssen* und *können*, ab 02;03 dann zusätzlich *wollen*. Zudem kann bei ihm beobachtet werden, dass die Verwendungshäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* auch wieder beträchtlich sinken kann, um dann ggf. später erneut anzusteigen.

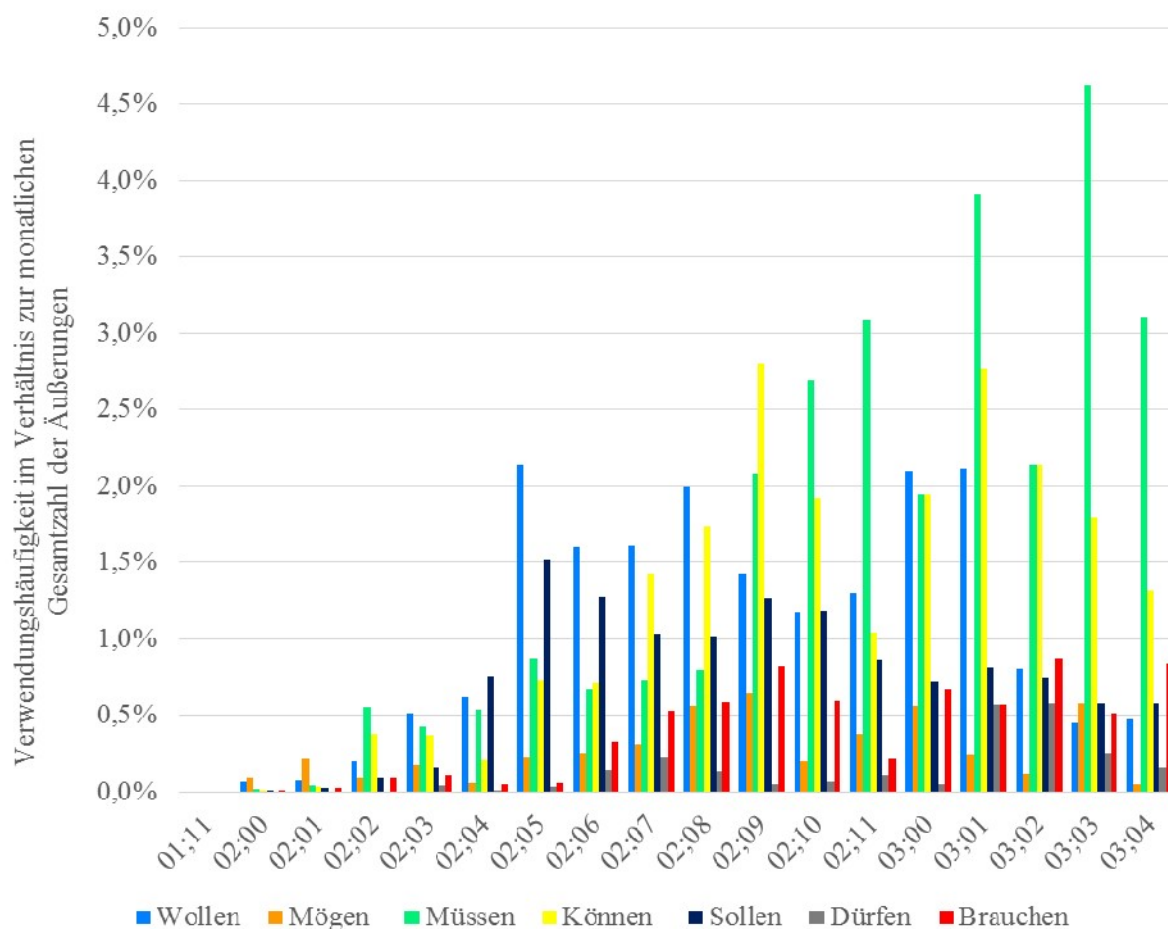


Abbildung 8: Verwendungshäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bei Leo je Lebensmonat

Caroline verwendet *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bis 02;00 nur sehr selten, wobei *wollen* bis zu diesem Zeitpunkt noch am häufigsten dokumentiert ist (Abbildung 9). Mit 02;01 werden alle Konstruktionen plötzlich deutlich frequenter von ihr produziert und insbesondere *müssen*, *brauchen*, *mögen* und *wollen* verwendet Caroline nun häufiger. Leos erster Verwendungsanstieg der Modalverb-Token ist hingegen v. a. von *wollen* und *sollen* geprägt, während *dürfen*, *brauchen* und *mögen* während der gesamten Aufnahmen nicht sehr oft von ihm verwendet werden. Lilly beginnt vergleichsweise früh mit 01;10 regelmäßig *wollen*, *mögen*, *sollen* und *dürfen* zu gebrauchen, wobei sich auch bei ihr Schwankungen zeigen. *Dürfen* wird beispielsweise mit 01;11 früh und sehr frequent verwendet. Im nächsten Monat besteht dann bis 02;06 eine seltenere Verwendung.

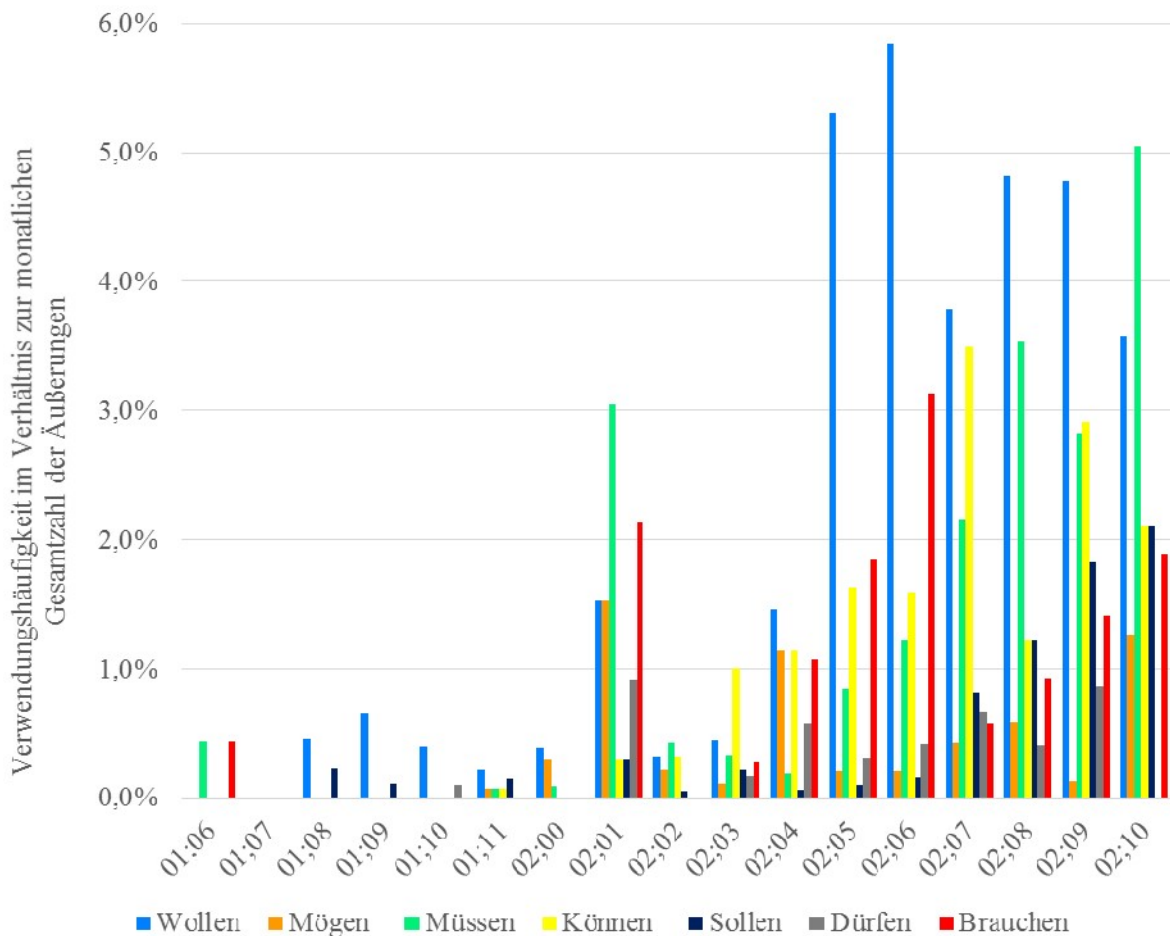


Abbildung 9: Verwendungshäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bei Caroline je Lebensmonat

Die drei Diagramme zeigen außerdem, dass die insgesamt am frequentesten verwendeten Konstruktionen auch die Höhepunkte der Verwendungshäufigkeit in den einzelnen Monaten bilden. Leo äußert besonders *müssen* während einiger Monate sehr häufig, Caroline *wollen* und *müssen* und Lilly *können*, *wollen* und *mögen*. *Mögen* sticht heraus, denn auch wenn Lilly dieses Verb insgesamt bezogen auf die Größe ihres Korpus wesentlich häufiger verwendet als Leo und Caroline (Tabelle 15), produziert sie *können* und *wollen* insgesamt jeweils zweieinhalbmal so häufig wie *mögen*. *Mögen* übersteigt allerdings in den letzten Aufnahmemonaten 02:06 bis 02:09 die Verwendungshäufigkeit von *können* und *wollen*, wodurch sich Lilly von den anderen beiden Kindern unterscheidet.

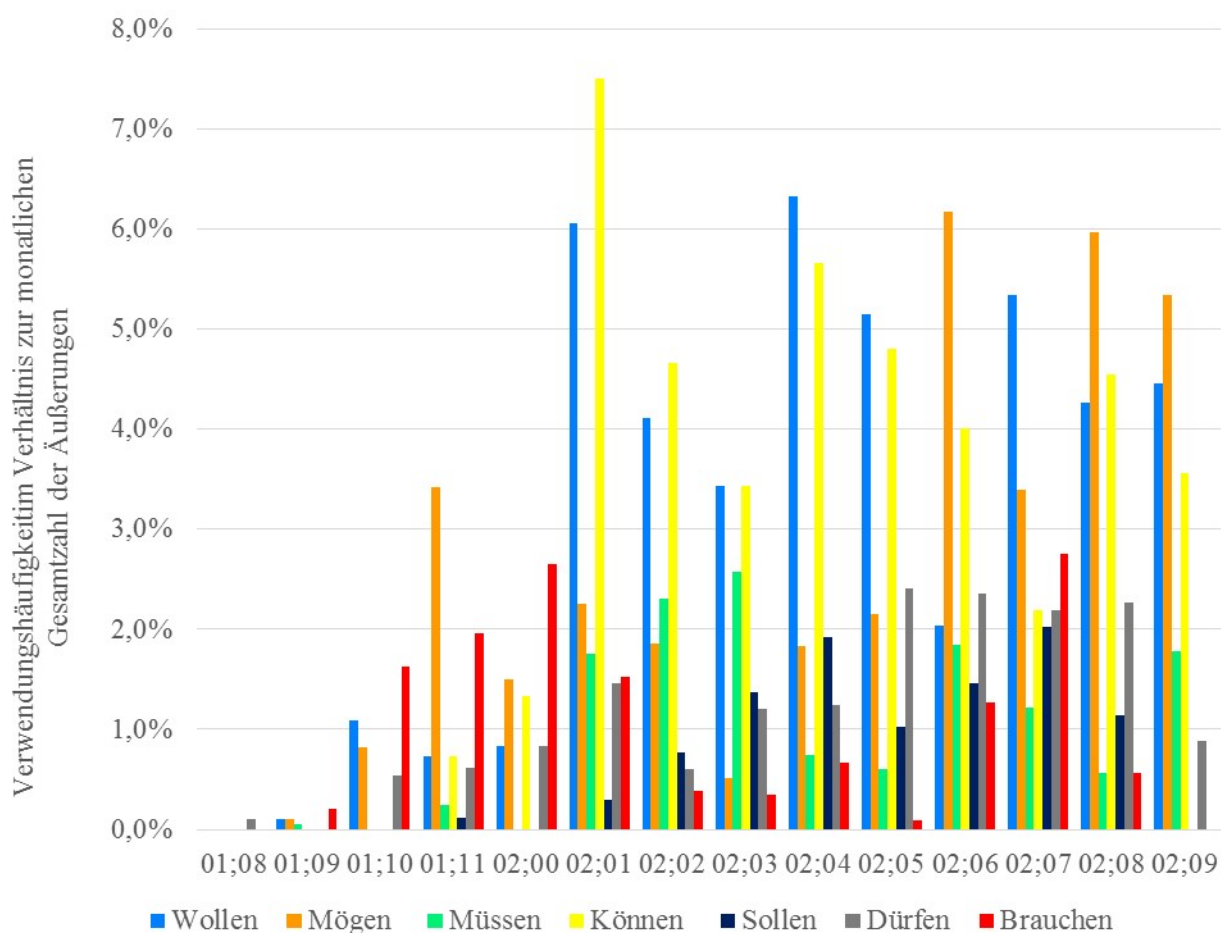


Abbildung 10: Verwendungshäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bei Lilly je Lebensmonat

6.1.3 Zusammenfassender Vergleich

Die in den Unterkapiteln 6.1.1 und 6.1.2 vorgestellten Analysen zeigen, dass die drei Kinder unterschiedliche Konstruktionen verwenden und scheinbar unterschiedliche Erwerbsstrategien verfolgen. Es zeigt sich zunächst ein unterschiedlicher Verwendungsbeginn. Caroline gebraucht das erste Modalverb-Token mit 01;06, während dies bei Leo erst mit 02;00 dokumentiert ist. Auch die Dauer, bis von allen Modalverben Token verwendet werden, variiert beträchtlich von drei Monaten bei Leo bis zu über neun Monaten bei Caroline.

Die drei Kinder verwenden außerdem nicht alle *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* zunächst als Vollverb, wie es von Stephany 1993; 1995 und Knobloch 2005 angeführt wird. Und auch die Verwendungshäufigkeit von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* zeigt große Unterschiede zwischen den Kindern. Lilly greift in Relation zur jeweiligen Korpusgröße fast doppelt so häufig auf Modalverb-Token zurück wie Leo. Sie gebraucht *dürfen* und *mögen* beispielsweise wesentlich häufiger und *sollen* wesentlich seltener als die anderen beiden Kinder. Diese Unterschiede sind nicht ausschließlich auf Frequenzeffekte im Input zurückzuführen.

Beobachtungen von Stephany (1995), Ramge (1987), Adamzik (1985) oder Knobloch (2001a), dass *können* und *wollen* als erstes gebraucht werden, können anhand der Korpusdaten nicht bestätigt werden. Keines der Kinder verwendet *können*-Types als eins der ersten Modalverb-Token und Lilly äußert *wollen*-Types erst Monate nach der ersten Verwendung eines *dürfen*-Types und an vierter Stelle während der Aufnahmen. Es sind zudem so große Unterschiede in der Reihenfolge der ersten Verwendungszeitpunkte eines Types von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* belegt, dass auf Basis der hier analysierten Daten keine Aussagen bezüglich allgemeiner Verwendungsreihenfolgen getroffen werden können.

Aus diesen Gründen können in Bezug auf den Erwerbszeitpunkt, die Erwerbsreihenfolge, die Zeitspanne des Erwerbs und die Häufigkeit der Verwendung keine allgemeinen Aussagen zu Entwicklungspfaden getroffen werden. Es zeigt sich hingegen eine verblüffende Individualität im Erwerbsprozess. Die wenigen Entwicklungsparallelen, die bisher bei den drei Kindern beobachtet wurden, sind erstens, dass *sollen* von allen Kindern als eine der ersten Konstruktionen mit anderen Verben in einer Äußerung kombiniert wird und diese Form-Funktionsverbindung den Gebrauch dominiert. Zweitens werden *müssen* und *mögen* von den Kindern zeitlich dichtaufeinanderfolgend erstmalig verwendet. Drittens gehören Token von *können*, *wollen* und *müssen* zu den am meisten verwendeten Konstruktionen, während *brauchen* und *dürfen* seltener verwendet werden. Bei *mögen* und *sollen* sind hierzu keine allgemeinen Aussagen möglich.

Die Gründe für die beobachteten Unterschiede im Erstspracherwerbsprozess können vielfältig sein und werden hier nicht weiter ergründet. Insbesondere Rückschlüsse auf geschlechtsspezifische Ursachen oder den sozialen Hintergrund lassen sich auf Grundlage einer so kleinen Datenbasis nicht treffen.

6.2 Wollen

6.2.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

Wollen gehört bei allen in der Analyse berücksichtigten Kindern zum frequentesten Konstruktionen, obgleich hiermit nicht auf eine bestimmte Kommunikationsfunktion, sondern lediglich auf die Formverwendungshäufigkeit Bezug genommen wird. *Wollen* wird von Caroline im Vergleich zu den anderen beiden Kindern am häufigsten geäußert und macht bei ihr mehr als ein Drittel aller geäußerten Modalverb-Token aus. Bei Leo und Lilly liegt dieser Wert bei ca. einem Viertel. *Wollen* wird bei Leo und Caroline zudem als eines der ersten untersuchten Konstruktionen gebraucht. In Lillys Korpus ist *wollen* hingegen erst viele Wochen nach den ersten Äußerungen mit *mögen/möchten*, *müssen*, *dürfen* und *brauchen* dokumentiert. Auffällig ist, dass bei den Kindern der Anteil von *wollen*-Äußerungen an der Gesamtzahl ihrer Äußerungen jeweils mindestens doppelt so hoch ist wie bei ihren Müttern. Die kommunikativen Funktionen der kindlichen *wollen*-Äußerungen ist für sprachlernende Kinder folglich von großer Bedeutung und von großem kommunikativem Nutzen.

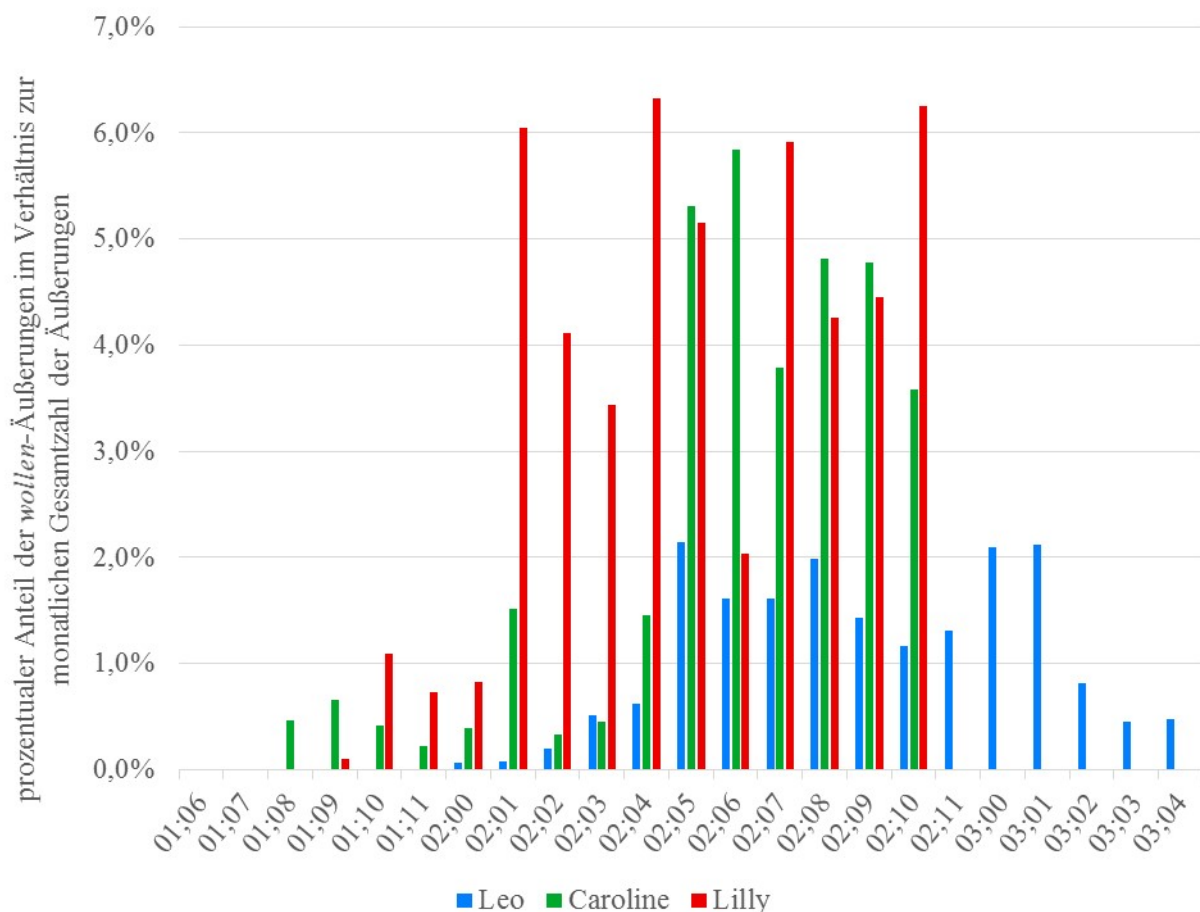


Abbildung 11: Verwendungshäufigkeit von *wollen* bei Leo, Caroline und Lilly

In der Graphik⁸⁹ ist die Verwendungshäufigkeit von *wollen* in den jeweiligen Lebensmonaten relativ zur Gesamtäußerungsanzahl der Kinder in diesen Monaten abgebildet und zu erkennen, dass *wollen* bei allen Kindern erst nach mehreren Monaten der Verwendung einen plötzlichen Gebrauchsanstieg erfährt. Dieser erfolgt bei Lilly mit 02;01. Bei Leo und Caroline zeigt sich der Anstieg mit 02;05.

6.2.2 Anfängliche Reformulierungsangebote der Adressaten mit *wollen*

Noch vor den ersten dokumentierten *wollen*-Äußerungen finden sich kindliche Äußerungen in den Korpora, die von den Adressaten mit *wollen* reformuliert werden.

- | | | | |
|-----|----------|---------|--|
| (1) | 01;08.13 | Lilly: | N'Mama die ! |
| | | Mutter: | Du willst Löffel tauschen ? |
| | | Lilly: | *mhm@o . Mama die . |
| (2) | 01;08.22 | Lilly: | da de de de hier . de e e . da, nein, da nein, da nein . n:ein, male(n) male(n), male(n) . |
| | | Mutter: | Wir wollen jetzt malen . |
| | | Lilly: | eh ja, tehe [: Diktiergerät] . nei(n) tehe [: Diktiergerät] . |
| (3) | 01;09.05 | Lilly: | Da! |
| | | Lilly: | *e-e-e@o [=! will etwas] *e@o. |
| (4) | 01;09.07 | Lilly: | Nana auch, <Nana auch> [: Lilly auch] . |
| (5) | 01;09.07 | Lilly: | Nana [: Lilly] d(i)e . |
| (6) | 01;09.09 | Lilly: | Nei(n) Papa auf^steh(en) (1.) Papa auf^steh(en) . |
| | | Mutter: | Der Papa will aufstehen ? |
| | | Lilly: | *mhm@o . |
| (7) | 01;10.03 | Lilly: | *aah@o [= Geräusch nach dem Trinken]. *m@o m@o [=! fordernd] . |
| | | Mutter: | Hast du so (ei)nen Durst? |
| (8) | 01;11.15 | Lilly: | umloche [: rumlaufen] . |
| | | Mutter: | Was willst du ? |
| | | Lilly: | umloche [: rumlaufen] . |
| | | Mutter: | Rum+laufen ? |

Lillys holophrastischen Äußerungen, segmentierte Wortkombinationen (*Papa auf^steh(en)*, *nei(n) tehe*) und Pivot-Schemata (*Nana auch*) enthalten häufig verschiedene Rezeptionssignale (*e-e-e@o* und **m@o *m@o*), erste Verben (*rumlaufen*, *aufstehen*, *malen*) sowie deiktische (*die*, *de* und *da*) und relationale Ausdrücke (*auch*). Die Verwendungszusammenhänge sprechen dafür, dass sie vorwiegend ihr eigenes Interesse ausdrücken will. Hierfür gebraucht sie bis 01;09 häufig die explizite Referenz *Nane* [: *Lilly*] oder benennt das Subjekt nicht explizit. Ab 01;09.13 ist auch das pronominale Subjekt *ich* dokumentiert.

Die Reformulierungsangebote ihrer Mutter zeigen, dass sie die kindlichen Äußerungen so versteht, dass Lilly einen Wunsch bzw. ein Interesse eines Akteurs kommunizieren möchte. Dies ist an ihren Äußerungen in Form verschiedener Fragen und fragender Wiederholungen (z. B.

⁸⁹ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

Was willst du? oder *Der Papa will aufstehen?* oder *Wir wollen jetzt malen*) erkennbar. Im Handlungszusammenhang ist zu beobachten, dass Lilly viele der angebotenen Reformulierungen bestätigt, wie z. B. in den Äußerungssequenzen (1) und (6). Das mütterliche Sprachverhalten erfüllt hierbei zum einen die Funktion, einen gemeinsamen Hintergrund herzustellen. Zum anderen unterstützt es den Erwerb ausgewählter konventioneller Form-Funktionsverbindungen, indem durch eine erhöhte Äußerungsfrequenz und die unmittelbar präsentierten Formalalternativen aufmerksamkeitsregulierende Effekte geschaffen werden, die die kontextbedingte Salienz der fokussierten Elemente verstärken (Unterkapitel 3.5.2).

Carolines und Leos Mütter verhalten sich ähnlich und bieten ihren Kindern in den Äußerungsbeispielen (9) bis (19) ebenfalls Reformulierungen mit *wollen* an. Sie verwenden hierfür verschiedene Frageformen. Carolines Mutter expliziert darüber hinaus einen Unterschied zwischen „Interesse artikulieren“ und „haben wollen“ für die Leser des Transkripts durch metasprachliche Kommentare (Beispiele (9) und (12)).

- | | | | |
|------|----------|-----------|---|
| (9) | 01;03.01 | Mutter: | also was sie noch überhaupt nicht macht ist (1.) eigentlich mit Sprache irgendwelche Interesse zu artikulieren [sic] (.) ausser dass sie eben (.) zeigt (.) in irgendeiner Situation und was bestimmtes haben will (.) dazu sagt sie dann da oder dis (1.) oder auch Mami (.) |
| (10) | 01;04.02 | Caroline: | da . |
| | | Mutter: | ja (.) willst wieder runterkomm (2.) kommste wieder runter (.) . |
| (11) | 01;04.07 | Caroline: | da (.) . |
| | | Mutter: | was möchtest du (2.) . |
| (12) | 01;06.13 | Mutter: | sie sagt übrigens mein wenn sie irgendetwas haben will . |
| (13) | 01;06.13 | Caroline: | mein . |
| | | Mutter: | dis möchtest du (.) ? |
| | | Caroline: | a ja (3.) |
| (14) | 01;08.24 | Mutter: | da kommt keine Musik Schatz (2.) . |
| | | Caroline: | äh dandzen (.) . |
| | | Mutter: | du willst auch tanzen (.) ? |
| | | Caroline: | jö (2.) ja (.) hier (.) . |

Caroline und Leo verwenden in den genannten Beispielen wie Lilly Verben, wie *tanzen*, *schlafen* und *gucken*, relationale Ausdrücke, wie *mehr* oder *auch*, und deiktische Ausdrücke, wie *da*, *dis* und *mein*, bevor erste *wollen*-Äußerungen dokumentiert sind. Alle Kinder bestätigen außerdem regelmäßig die von den Bezugspersonen angebotenen Reformulierungen, wie in den Äußerungssequenzen (1), (6), (13), (14), (16), (17) und (19).⁹⁰ Auf diese Weise erfolgt eine Anpassung des gemeinsamen Hintergrunds.

- | | | | |
|------|----------|---------|---|
| (15) | 01;11.27 | Leo: | da [x 2] ! |
| | | Mutter: | den da , das Dach möchtest du auch noch ? |
| (16) | 01;11.27 | Leo: | +< Ball . |
| | | Mutter: | willst du den Ball nehmen ? |
| | | Leo: | ja . |

⁹⁰ Es ist anzunehmen, dass die sprachlernenden Kinder noch sehr viel häufiger durch außersprachliche Signale reagieren und ihre Wünsche kommunizieren. Dies kann aber nur durch multimodale Daten belegt werden.

- (17) 02;00.01 Mutter: da is(t) das Huhn , genau .
 Leo: schlafen .
 Mutter: will das Huhn auch schlafen ?
 Leo: ja .
- (18) 02;00.03 Vater: ja , das ist ein sehr spitzer Mond , hm@o . guck , das ist ein Mond .
 Leo: auch gucken .
 Vater: sehr sichelförmig , ja , pass auf , ich versuch nochmal einen besseren
- (19) 02;00.03 Leo: +< mehr .
 Vater: hm@o , du hast doch noch was , guck mal .
 Mutter: willst noch Kartoffeln , Leo ?
 Leo: ja .

Die Beispiele aus den Kindersprachekorpora zeigen, dass die kindlichen Äußerungen von den Bezugspersonen als Absichten reformuliert werden, ohne dass die Kinder *wollen* oder *mögen/möchten* verwenden. Rezeptionssignale (wie *e-e-e*, *m m*), lokaldeiktische und personaldeiktische Mittel (wie *da*, *mein*), relationale Ausdrücke (wie *mehr*, *auch*) und spezifische Konstruktionen zur konkreten Benennung von Objekten und Handlungen (wie *Ball*, *tanzen*, *schlafen*) werden im jeweiligen Situationskontext verwendet und führen zu einer gemeinsamen Aufmerksamkeitslenkung und zu einer für beide Gesprächsteilnehmer zufriedenstellenden Kommunikation.

6.2.3 Beginnender Erwerbsprozess

Der zeitliche Abstand zwischen der ersten Verwendung ohne Verben und der ersten Kombination mit Verben variiert deutlich zwischen den Kindern (Abbildung 7, Seite 146). Während Leo und Caroline *wollen* eineinhalb Monate nach der ersten dokumentierten Verwendung mit Verben kombinieren, äußert Lilly *wollen* über drei Monate hinweg ohne weitere Verben in einer Äußerung. Die folgenden Beispiele (20) bis (29) geben die ersten *wollen*-Äußerungen ohne weitere Verben und in Kombination mit einem Verb wieder. Alle Kinder äußern anfangs ausschließlich den *will*-Type, der die Verwendung der *wollen*-Konstruktion bei allen Kindern in der frühen Phase des Erwerbs kennzeichnet und dominiert.⁹¹

- (20) 02;00.07 Leo: **will nich(t)** (1.) sitzen .
- (21) 02;00.08 Leo: <ich **will**> [?] (.) essen [?] .
- (22) 02;01.23 Leo: ich **will** mithelfen .
- (23) 01;08.24 Caroline: **will** lall lall lall lala (2.) .
- (24) 01;08.24 Caroline: arm **will** (1.) **nei(n)** (2.) .
- (25) 01;09.03 Caroline: **will kein** (.) weg (6.) weg (2.) .
- (26) 01;10.16 Caroline: **will** da bleibn (.) da .
- (27) 01;10.03 Lilly: Nei:n . nei:in [=! quengelig] ! Ich **will nicht** Mama > [=! quengelt] , **will nicht** .

⁹¹ Diese Gemeinsamkeit ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass die Mütter häufiger die Types *willst* und *wollen* äußern. Lillys Mutter produziert über sechsmal so viele Äußerungen mit *wollen* und *willst* als mit *will*, Leos Mutter über viermal so viele und Carolines Mutter über dreimal so viele.

- (29) 02;01.09 Lilly: I(ch) **will** (Fr):anziska anrufe(n) .

In den Beispielen fällt auf, dass die Äußerungen (20) und (21) bereits weitere Verben enthalten. Wegen der transkribierten Pause und weil Leo in den folgenden sechs Wochen keine *wollen*-Äußerungen mit weiteren Verben produziert, wird jedoch auf Basis dieser zwei Äußerungen nicht auf die grammatikalisiertere Verwendung geschlossen. In den folgenden Unterkapiteln wird der frühe Erwerbsprozess bei den drei Kindern detailliert beschrieben und auf die genannten Äußerungen näher eingegangen.

6.2.3.1 Leo: Große Produktivität des Konstruktionsschemas

Leos erste *wollen*-Äußerungen haben nur eine geringe Komplexität und enthalten häufig nicht mehr als zwei sprachliche Einheiten, was aus der Abbildung 12 hervorgeht. Diese bildet Leos *wollen*-Äußerungen im Zeitraum von 02;00.07 bis 02;01.16 ab, in dem er die Konstruktion noch nicht mit weiteren Verben kombiniert.

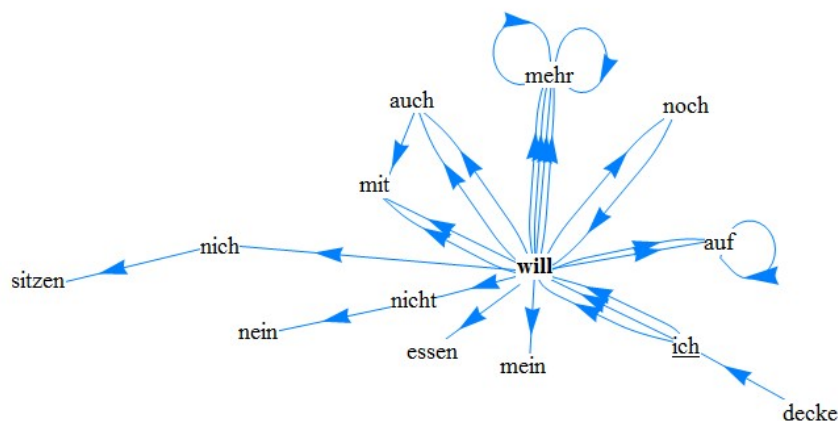


Abbildung 12: Kookkurrenzgraph von Leos *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;00.07 bis 02;01.16

Der gerichtete Kookkurrenzgraph zeigt Leos schematisch fixierte Verwendung. Er äußert während der Aufnahmen ausschließlich den *will*-Type, wobei die Verwendung manchmal einen vorangehenden Platzhalter für das sprecherbezogene Subjekt *ich* sowie einen dem typespezifischen Element folgenden Platzhalter erkennen lässt. Die Füllungen dieses Platzhalters sind Konstruktionen, die situationsspezifisch auf Handlungen und Objekte verweisen, wie *nich(t)*, *noch*, *mehr*, *mit* oder *auch*. Dies sind Konstruktionen, die Leo zuvor bereits geäußert hat und die seine Bezugspersonen mit *wollen* reformuliert haben.

Es zeichnet sich somit das Verwendungsschema (*ich*) *will* _____ ab, mit dem Leo kommuniziert, welche Handlungen er (nicht) ausführen möchte oder welche Objekte er erhalten will. Hierbei ist auffällig, dass alle in der Abbildung 12 enthaltenen Äußerungen den Sprecher als Subjekt haben. Leo kommuniziert mit diesem Schema nur eigene Interessen, wobei er dies im betrachteten Zeitraum nur in drei dokumentierten Äußerungen mithilfe des pronominalen

Subjekts *ich* expliziert. Leo kommuniziert mit Äußerungen, die *ich* enthalten, zudem anfänglich und für kurze Zeit ausschließlich ein Interesse, wie in den Beispielen (30) und (31).

(30) 02;00.05 Leo: **ich** &Ka [: Käse]

(31) 02;00.08 Leo: <**ich will**> [?] (.) essen [?] .

Die enge Bindung der *wollen*-Konstruktion an eine Selbstreferenz, wie sie schon von Ramge (1987) und Knobloch (2000a) im Erstspracherwerb beobachtet wurde, ist hierbei nicht auf eine bloße Imitation der Verwendungsfrequenz im Input des Kindes zurückzuführen, weil Leos Mutter *wollen* doppelt so häufig mit dem pronominalen Subjekt *du* wie mit *ich* äußert.

6.2.3.2 Caroline: Geringe Komplexität und Produktivität des Konstruktionsschemas

Von Caroline sind im Erwerbszeitraum von 01;08.24 bis 01;09.25 lediglich acht Äußerungen dokumentiert, in denen sie *wollen* nicht mit einem Verb kombiniert. Aus der Abbildung 11 ging bereits hervor, dass sie *wollen* bis einschließlich 02;00 nur selten äußert und die Verwendung erst mit 02;05 sprunghaft ansteigt. Carolines *wollen*-Äußerungen zeigen bis 01;09.25 im Vergleich mit Leo eine vergleichbare syntaktische Systematik und enthalten ebenfalls nur den *will*-Type, wie in der folgenden Abbildung erkennbar ist.

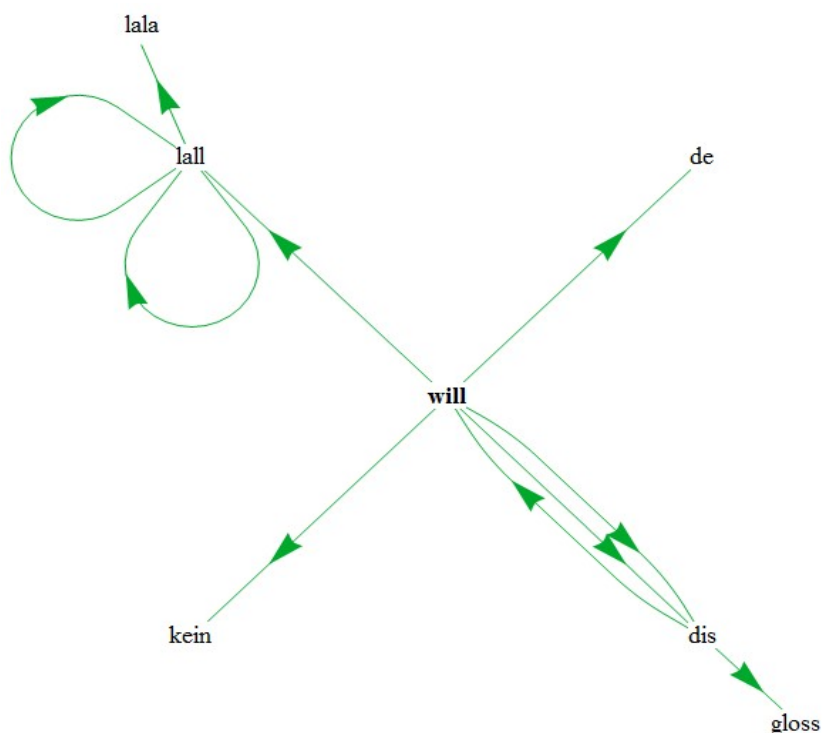


Abbildung 13: Kookkurrenzgraph von Carolines *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 01;08.24 bis 01;09.25

Caroline benennt bis zu diesem Zeitpunkt keine Akteure. Das Äußerungsschema enthält aber bereits einen Platzhalter nach *wollen*, in dem Konstruktionen einen deiktischen Bezug (*dis*, *de*,

kein) auf Objekte herstellen. Mit *dis* und *de* hat das Mädchen auch zuvor bereits holophrastische Äußerungen erstellt, die von ihrer Mutter als Wunschäußerungen reformuliert wurden.

Carolines typespezifisches Konstruktionsschema zeigt eine geringere Produktivität und Komplexität als Leos schematische Verwendung und hat Ähnlichkeiten zu Leos Schema *will* (OBJEKT). Caroline äußert mit *wollen* noch kein Interesse hinsichtlich verschiedener Handlungen. Sie ist in dieser Erwerbsphase allerdings auch drei bis vier Monate jünger als Leo. Auch wenn Caroline bis 01;09.25 in ihren *wollen*-Äußerungen nie ein Subjekt benennt, deutet der Situationskontextes an, dass ihre *wollen*-Äußerungen ausschließlich auf den kindlichen Sprecher als Subjekt verweisen.

6.2.3.3 Lilly: Große Komplexität des Konstruktionsschemas

Lilly produziert von Beginn an wesentlich komplexere *wollen*-Äußerungen als Leo und Caroline, wobei die Verwendung des *will*-Types auch in ihren Äußerungen dominiert. Die Handlungszusammenhänge sprechen bei ihr dafür, dass sie mit *wollen* ihr eigenes Interesse kommunizieren möchte. Im folgenden Graphen, der alle *wollen*-Äußerungen von Lilly im frühen Verwendungszeitraum von 01;10.03 bis 02;00.12 enthält, ist zum einen diese Dominanz der Selbstreferenz in der schematischen Verwendung zu erkennen. Zum anderen kommt die größere Komplexität ihrer Äußerungen im Vergleich zu den anderen Kindern zum Ausdruck.

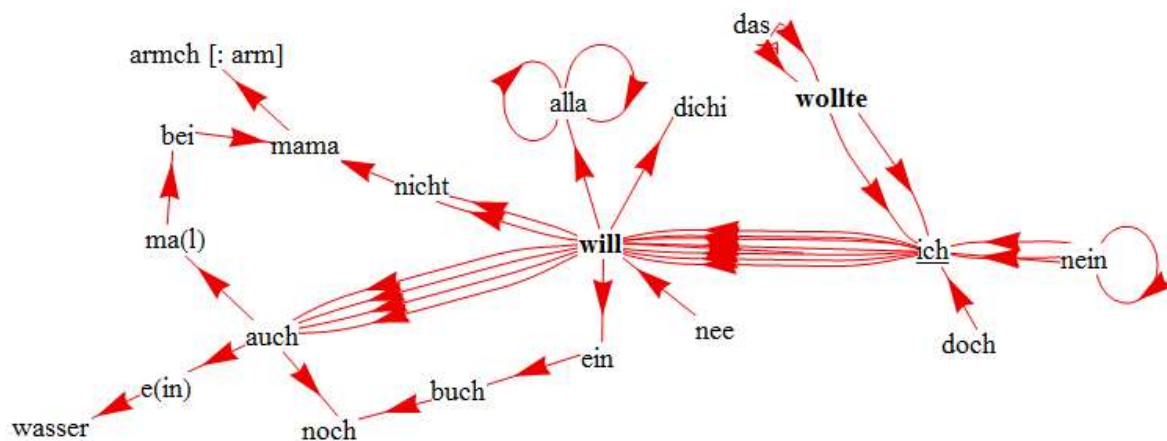


Abbildung 14: Kookkurrenzgraph von Lillys *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 01;10.03 bis 02;00.12

Die Kombination von *will* mit dem pronominalen Subjekt *ich* ist bei Lilly sofort verfestigt und im abgebildeten Zeitraum in fast allen *wollen*-Äußerungen enthalten, obwohl auch Lillys Mutter mehr als viermal so häufig *wollen* mit dem pronominalen Subjekt *du* als mit *ich* äußert. Lillys Verwendung startet mit dem eingeschliffenen Schema (*nein*) *ich will nicht*, mit dem sie Ablehnung kommuniziert. Ab 01;11 stellt sie mit dem Schema *ich will (auch) _____* zusätzlich Bezüge zu Objekten her.

6.2.4 Fortschreitender Erwerbsprozess

6.2.4.1 Leo: Lösung vom Sprecherbezug

In den Monaten nach der ersten Verwendung werden Leos *wollen*-Äußerungen zunehmend komplexer. Er kombiniert *wollen* regelmäßig mit Verben und äußert erste Typevarianten der Konstruktion (Abbildung 15). Der *will*-Type dominiert jedoch weiterhin die Verwendung und es zeichnen sich komplexe eingeschlifene Verwendungsschemata abzeichnen.

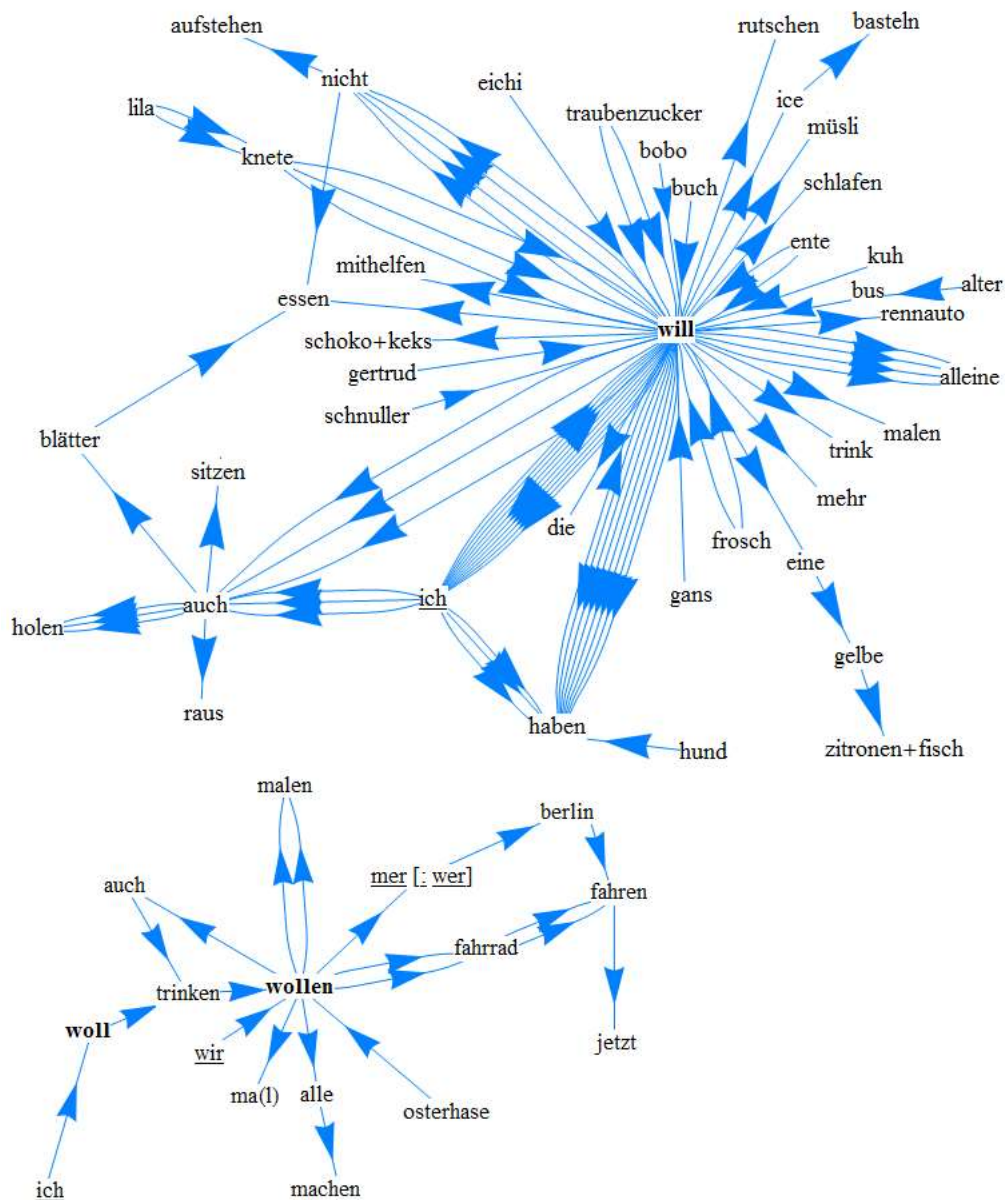


Abbildung 15: Kookkurrenzgraphen von Leos *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;01.23 bis 02;03.13

Erst ab 02;02.16 kommuniziert Leo zunehmend auch Handlungs- oder Objektwünsche anderer Handlungssubjekte. Er referiert auf diese Subjekte zunächst nicht mit Konstruktionen mit einer deiktischen Bezugnahme, sondern bezeichnet sie explizit (*Ente*, *Bobo*, *Gertrud*). Diese Äußerungen zeigen das verfestigte Schema SUBJEKT *will* HANDLUNG und keine

Im folgenden Erwerbsverlauf kombiniert Leo *wollen*-Types mit neuen handlungsreferierenden Konstruktionen im Infinitiv und vergrößert die Produktivität des Schemas, wie deutlich aus der Abbildung 16 hervorgeht. Auch wenn der *will*-Type seinen Gebrauch weiterhin dominiert, verwendet Leo nun häufiger die alternativen Types *willst*, *wollen* und *wollten*. Es ist zudem ein neues Verwendungsschema erkennbar, das eine weitere Lockerung der Bindung des Subjekts zum Sprecher als Ursache hat: OBJEKT *willst du* HANDLUNG. Bei diesen Äußerungen handelt es sich jedoch ausschließlich um Tagebuchaufzeichnungen oder Imitationen, wie anhand der folgenden Beispiele zu erkennen ist.

- (32) 02;03.27 Mitarbeiter:⁹² willst du den noch höher bauen ?
 Leo: **willst du** noch höher [x 2] bauen .
- (33) 02;04.00 Leo: Käse **willst du** haben . [+ diary]
- (34) 02;04.02 Leo: einen V+W+Käfer **willst du** haben ! [+ diary]
- (35) 02;04.03 Leo: ein Marmeladebrot **willst du** . [+ diary]
- (36) 02;04.12 Leo: normale Milch **willst du** trinken ! [+ diary]

Der situative Verwendungskontext ist bei den Äußerungen (33) bis (36) nicht transkribiert, so dass die Verwendungsfunktion nicht eindeutig ermittelt werden kann. Die Äußerungsform spricht aber dafür, dass Leo Handlungs- und Objektwünsche seiner Kommunikationspartner mitteilt.

Die Abbildung 16 und die Beispiele (32) bis (36) zeigen ein syntaktisches Schema, das vom Verwendungsschema des *will*-Types abweicht. Das pronominale Subjekt *du* wird an einem fixierten Platz nach dem *wollen*-Type geäußert: SUBJEKT *willst du* HANDLUNG. Diese fixierte schematische Struktur könnte auf Leos Input zurückgeführt werden, weil seine Mutter während der Aufnahmen viermal so häufig Fragen mit *willst du* oder der klitisierten Einheit *willste* erstellt als Äußerungen mit *du willst*. Ab 02;04.18 ist eine allmähliche Flexibilisierung des Verwendungsschemas in Leos Äußerungen und eine Annäherung an das Verwendungsschema des *will*-Types zu beobachten. Die Flexibilisierung beginnt mit dem Weglassen des pronominalen Subjekts *du*, wobei Leo die Äußerungseinheit zunächst wiederholt reformuliert und zwischen verschiedenen Ausdrucksformen wechselt, wie in den Beispielen (37) und (38).

- | | | | | | |
|------|-----|----------|-----------------|--------|-------------------------------|
| (37) | Leo | 02;04.18 | | willst | raus (.) |
| | | | was spielen | willst | du . [+ diary] |
| (38) | Leo | 02;04.19 | < | willst | du > [//] |
| | | | | willst | auch messen |
| (39) | Leo | 02;04.17 | den Becher | willst | du trinken . [+ diary] |
| (40) | Leo | 02;04.17 | xxx du | willst | die haben . |
| (41) | Leo | 02;05.06 | du [x 2] | willst | ziehen . |
| (42) | Leo | 02;05.16 | du | willst | das Seepferdchen angeln . |
| (43) | Leo | 02;05.22 | du | willst | ein Keks . |

Ab 02;04 sind auch zunehmend *willst*-Token im Leo-Korpus dokumentiert. Eine Analyse der Äußerungssequenzen zeigt jedoch, dass Leo mit den Konstruktionen *du* und *willst* in einer Äußerung eigene Wünsche formuliert, wie beispielsweise in den Äußerungssequenzen (44) bis (48).

⁹² Die Aufnahmesituationen von Leo wurden gelegentlich durch Mechthild, eine Universitätsmitarbeiterin, begleitet.

- (44) 02;04.25 Mutter: das is(t) wahr .
 Leo: und den **willst du** zum Geburtstag haben .
 Mutter: den möchtest du zum Geburtstag haben .
 Leo: ja .
 Leo: als [x 2] Torte .
- (45) 02;05.07 Leo: die [x 2] xxx **willst du** haben .
 Mutter: hm@o , das is(t) mir klar , dass du die haben willst .
 Mutter: setz dich da drauf , dann hol ich welche .
- (46) 02;06.19 Leo: +< gelbe haben .
 Leo: das gelbe **willst du** aufessen .
 Mitarbeiter: du willst (ei)n gelbes aufessen ?
 Leo: ja .
 Mitarbeiter: das is(t) aber das letzte dann , das ich hier finden kann .
- (47) 02;07.26 Leo: sowas **willst du** mitbringen .
 Vater: sowas willst du mitbringen ?
 Leo: ja .
 Vater: naja@o , wir kriegen die Hühnchenschenkel ja nur in dieser Form.
- (48) 02;08.01 Leo: den gelben Bus **willst du** haben .
 Mutter: wie heißt das Zauberwort ?
 Leo: bitte .
 Mutter: ach_so@o .
 Leo: bitte .
 Mutter: bitteschön@o .

Die kindliche Bezugnahme mittels der Konstruktion *du* ist nur anhand der Reformulierungen und Nachfragen der kompetenten Sprecher zu erkennen, die Leo akzeptiert und zudem gelegentlich bestätigt. Ohne Berücksichtigung der Äußerungskontexte und nur auf Basis quantitativer Analysemethoden wäre die Funktion der Selbstreferenz somit nicht ermittelbar gewesen. Anhand der Korpusdaten ist nicht ersichtlich, inwieweit Leo zwischen den Funktionen der pronominalen Subjekte *ich* und *du* differenziert.

Im weiteren Erwerbsverlauf nehmen die Komplexität und Produktivität von Leos *wollen*-Äußerungen weiter zu und der *willst*-Type ist häufiger dokumentiert. Für eine übersichtlichere Darstellung werden die Äußerungen mit dem *willst*-Type in einem separaten Kookkurrenzgraphen (Abbildung 17) dargestellt. Aus diesem gehen die höhere Komplexität seiner Äußerungen und eine kognitive Verfestigung der schematischen Verwendung hervor. Das pronominale Subjekt *du* nimmt zunächst eine fixierte Position vor dem *willst*-Type ein.

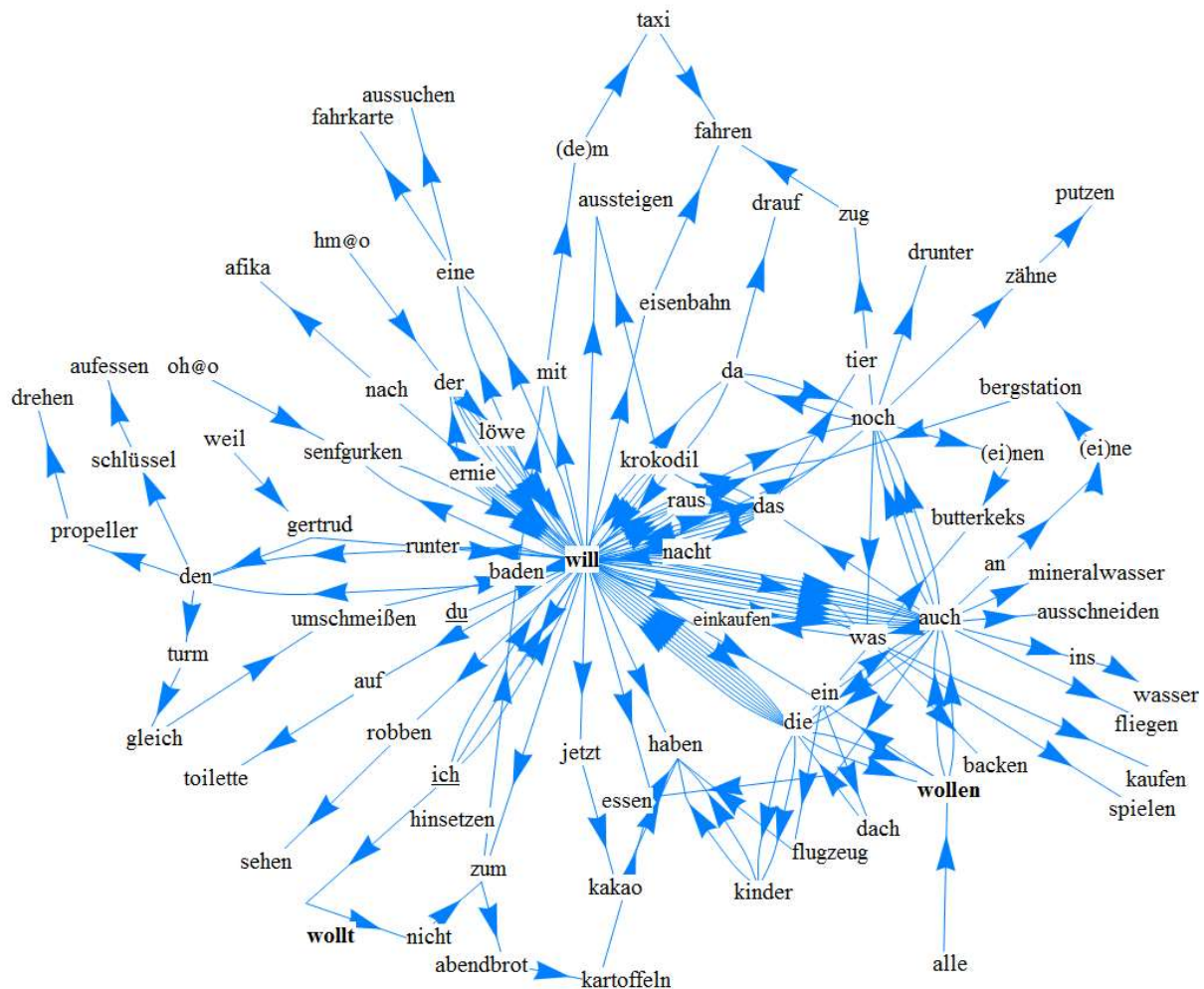


Abbildung 18: Kookkurrenzgraph von Leos *wollen*-Äußerungen (ohne den *willst*-Type) im Zeitraum von 02;05.17 bis 02;05.29

6.2.4.2 Caroline: Zunahme der Komplexität und Produktivität typespezifischer Schemata

Caroline verwendet den *will*-Type zunächst bevorzugt, um zu kommunizieren, was sie nicht machen oder haben möchte und kombiniert *wollen* weiterhin nur selten mit anderen Verben. Die Konstruktion (SUBJEKT) *will nicht* ist ein dominantes Schema.

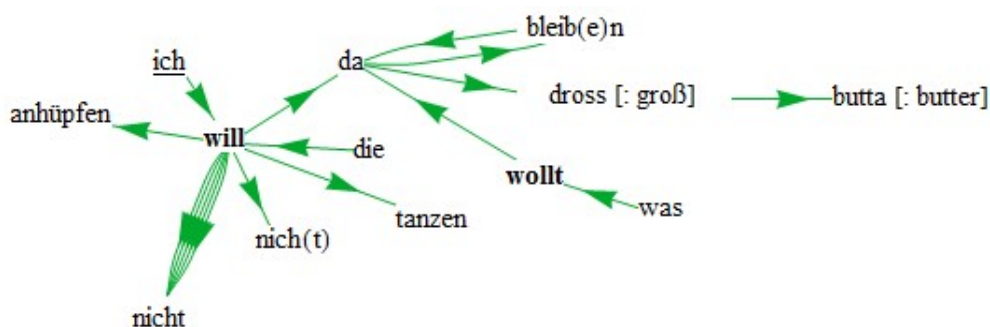


Abbildung 19: Kookkurrenzgraph von Carolines *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 01;09.25 bis 02;01.28

Carolines *wollen*-Äußerungen enthalten im abgebildeten Zeitraum 01;09.25 bis 02;01.28 nicht bei Ablehnungen mit *nicht*, sondern nur bei Wunschsäußerungen weitere Verben und bestehen insgesamt nur aus wenigen sprachlichen Elementen. Bis 01;10.17 ist das pronominale Subjekt *ich* nicht in ihren *wollen*-Äußerungen dokumentiert, obwohl die Selbstreferenz weiterhin überwiegt. Dies zeigt sich auch bei Leo und könnte dadurch erklärt werden, dass die Origo für sprachlernenden Kinder wie selbstverständlich auf ihnen selbst liegt und sie sich als das deiktische Zentrum einer Äußerung sehen, so dass die sprachliche Referenz keine hohe Priorität hat. Hierfür spricht auch, dass beide Kinder das Subjekt benennen, wenn sie Wünsche und Interessen anderer kommunizieren möchten, wie in den Äußerungen (49) bis (51).

- (49) 01;10.17 Caroline: da (1.) Mami will .
 (50) 02;01.23 Caroline: ja ja (.) Klaus will nicht .
 (51) 02;02.30 Caroline: Hase wollt guck eh ?

Bis zum Ende der Aufnahmen überwiegen zwar die Verwendungen des *will*-Types mit der Konstruktion *ich* in Carolines *wollen*-Äußerungen. Ab 02;02 kommen andere *wollen*-Types hinzu und ihre Äußerungen werden komplexer, wie die folgende Abbildung 20 zeigt. Caroline kommuniziert mit den dargestellten Äußerungen insbesondere den eigenen Wunsch, verschiedene Handlungen auszuführen. Im Kontrast zu Leo und Lilly kommuniziert sie seltener den Wunsch, ein Objekt zu erhalten.⁹³ Des Weiteren unterscheidet Caroline von den beiden anderen Kindern in dieser Erwerbsphase, dass ihre *wollen*-Äußerungen weniger komplex sind und sie ihre Wünsche nur selten mit weiteren Konstruktionen spezifiziert. Sie verwendet gelegentlich Konstruktionen, wie *da*, *dis*, *die*, und *das*, die einen deiktischen und damit situationsspezifischeren Bezug zu Objekten und Subjekten herstellen und an einem fixierten Platz nach *wollen* geäußert werden.

⁹³ Die folgende Analyse von *mögen/möchten* zeigt, dass es hier genau umgekehrt ist. Caroline äußert in ihren *mögen/möchten*-Äußerungen bevorzugt ihren Wunsch, ein Objekt zu erhalten und seltener den Wunsch, eine Handlung durchzuführen.

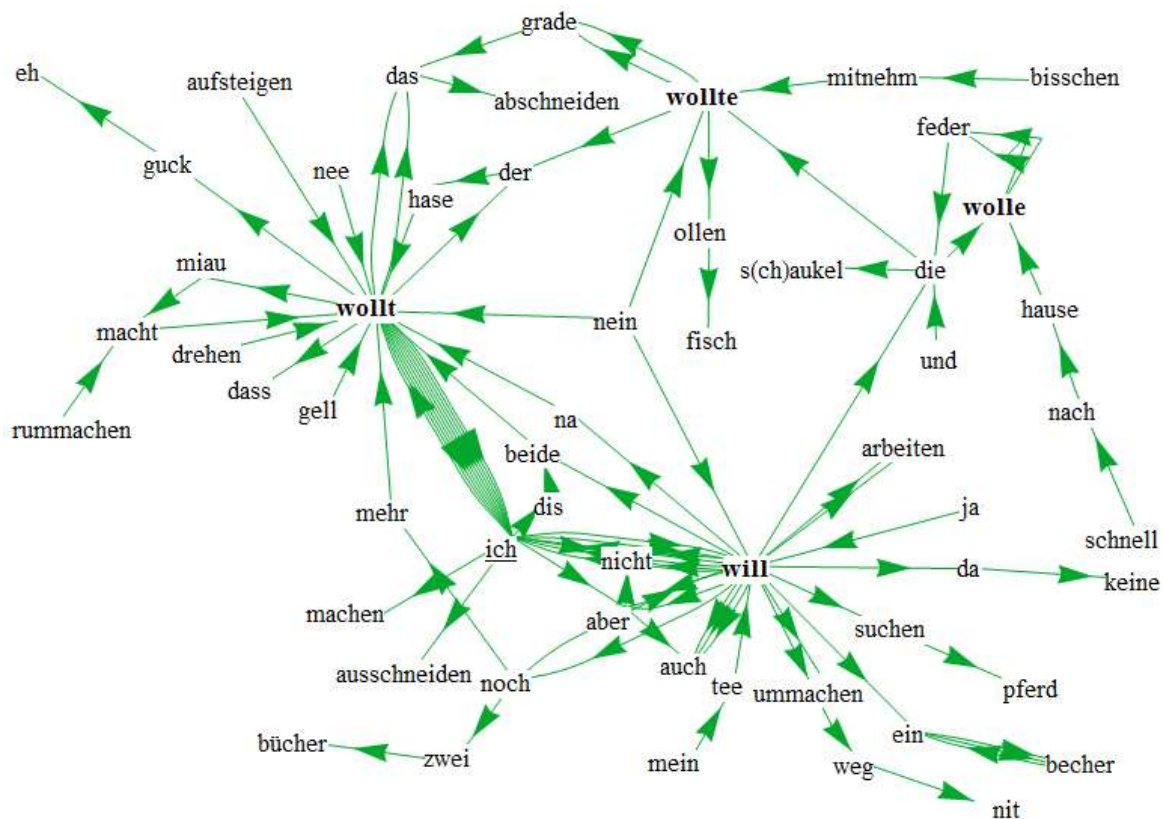


Abbildung 20: Kookkurrenzgraph von Carolines *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;02.10 bis 02;04.06

In Abbildung 20 ist zu sehen, dass die Types *will* und *wollt/wollte* unterschiedliche Verwendungsschemata bilden. Im Erwerbszeitraum von 02;02.10 bis 02;04.06 besteht eine Hochkonjunktur des *wollt(e)*-Types in den kindlichen Äußerungen. Dieser Type ist über ein paar Wochen hinweg sehr oft dokumentiert und im Anschluss nur noch selten in Carolines Äußerungen enthalten.

Anhand der Abbildung ist außerdem zu erkennen, dass in Carolines Gebrauch auch der *wollt(e)*-Type eng an das pronominale Subjekt *ich* gebunden ist, wobei der Platz für das sprecherexterne Subjekt wesentlich fixierter ist als im Konstruktionsschema des *will*-Types. Dies wird in den folgenden Äußerungssequenz (52) bis (54) beispielhaft deutlich.

- | | | | |
|------|----------|-----------|--|
| (52) | 02;04.06 | Mutter: | guck mal ich bin schon bei dir im Häuschen (8.) . |
| | | Caroline: | nicht alles (.) ich wollt das . |
| | | Mutter: | ja dann machst du das (.) dann musst du mir den wegnehm (6.) den nimmste weg . |
| (53) | 02;05.31 | Caroline: | äh äh (.) mir selber schmiern wollt ich (.) . |
| | | Mutter: | aber (2.) die Butter ist so wahnsinnig hart (4.) des ist des Problem . |
| (54) | 02;06.30 | Mutter: | ne Caroline (.) bitte (.) . |
| | | Caroline: | draufdrücken wollt ich . |
| | | Mutter: | hör (.) zu das ist ganz was eckliges was du da machst (2.) . |

Carolines Gebrauch lässt erkennen, dass sie bereits einen temporalen Funktionsaspekt mit dem *wollt*-Type verbindet und ein funktionaler Verwendungsunterschied zwischen den Types *will* und *wollte* besteht. Das Mädchen äußert in den Beispielsequenzen (52) bis (54), dass es eine

bestimmte Handlung angestrebt hat oder ein Objekt erhalten wollte, diese Möglichkeit jedoch nicht mehr besteht, wie im Beispiel (52), oder ihre Mutter die Handlung unterbindet, wie in den Äußerungen (53) und (54).

Will und *wollt* wird von Caroline bis 02;05 noch nicht funktional differenziert. Hierfür spricht, dass *wollt ich* alternative Schemata mit dem *will*-Type mit 02;04 für neun Tage verdrängt. Beide Formen werden über einen kurzen Zeitraum für die gleiche Funktion verwendet. Nach diesem Zeitraum dominiert erneut der *will*-Type und Caroline äußert den *wollt*-Type wieder deutlich seltener und nur in der beschriebenen spezifischen Funktion. Es lässt sich somit auch bei ihr eine typespezifische Verwendung und Entwicklung beobachten.

Aus der Abbildung 20 geht darüber hinaus hervor, dass Carolines *wollen*-Äußerungen bis 02;04.06 nicht die pronominalen Subjekte *du* und *wir* enthalten. Insbesondere *du* ist insgesamt bloß in 21 ihrer *wollen*-Äußerungen dokumentiert. Dies entspricht gerade einmal 3,7 % ihrer *wollen*-Äußerungen. Caroline kommuniziert in diesen Äußerungen immer den Wunsch ihrer Mutter, verschiedene Handlungen auszuführen. Einen deiktischen Bezug zum Sprecher als Subjekt stellt sie im Gegensatz zu Leo mit dem pronominalen Subjekt *du* nicht her.

(55)	Caroline	02;05.20		will	(.) du einsteigen
(56)	Caroline	02;05.20	ja (1.) br (.) br (.) wieder einsteige	willst	du .
(57)	Caroline	02;05.20	du (3.)	willst	du wieder nach Göttingen ?
(58)	Caroline	02;05.23	du	will	mal gucken (2.) so .
(59)	Caroline	02;06.12	da	willst	du was malen für dich (.) ?
(60)	Caroline	02;06.15	ja	willst	du noch mehr dis (.) ?

Der folgende Kookkurrenzgraph zeigt, dass Caroline bei der Verwendung des pronominalen Subjekts *du* zwischen verschiedenen *wollen*-Types schwankt, was bis zum Ende der Aufnahmen bestehen bleibt.

verwendet hierfür oft das Schema *Ich will auch OBJEKT*. Dieses enthält zunächst, wie bei Caroline, keine weiteren Verben. Ihre Äußerungen haben darüber hinaus oft die kommunikative Funktion einer Aufforderung an ihre Mutter, wie in den Beispielen (61) bis (64).

(61)	Lilly	01;11.19	Will	ein (.) auch ei(n) Buch [: Brot] ! Noch .
(62)	Lilly	02;01.10	Ich	willst auch Bomaten [: Tomaten] .
(63)	Lilly	02;01.13	Ich	willst auch Wienerch .
(64)	Lilly	02;01.20	Ich	will so (ei)ne Tierchene [: Gartenschere] ab(er) habe(n) .

Die seltenere Kommunikationsfunktion, Handlungswünsche auszudrücken, äußert Lilly mit *wollen* erst ab 02;01. Diese funktionale Ausweitung von *wollen* findet zeitgleich mit einem plötzlichen Verwendungsanstieg der *wollen*-Konstruktion ab 02;01 (Abbildung 11, Seite 152), mit einer Komplexitätszunahme ihrer *wollen*-Äußerungen und mit einer grammatikalisierten Verwendung von *wollen* statt.

Die enge funktionale Bindung an den Sprecherbezug in ihren Äußerungen bleibt bestehen und ist wesentlich dominanter als bei Leo. Dies führt zu der eingeschliffenen Verwendung *ich will OBJEKT/HANDLUNG*, was deutlich aus der folgenden Abbildung 22 hervorgeht. Die Dominanz des Sprecherbezugs in Lillys *wollen*-Äußerungen bleibt zudem bis zum Ende der Korpusaufnahmen mit 02;09 erhalten, auch wenn Lilly ab 02;01.24 die ersten *wollen*-Äußerungen produziert, mit denen Handlungswünsche der anwesenden Bezugspersonen unter Verwendung des pronominalen Subjekts *du* kommuniziert werden.

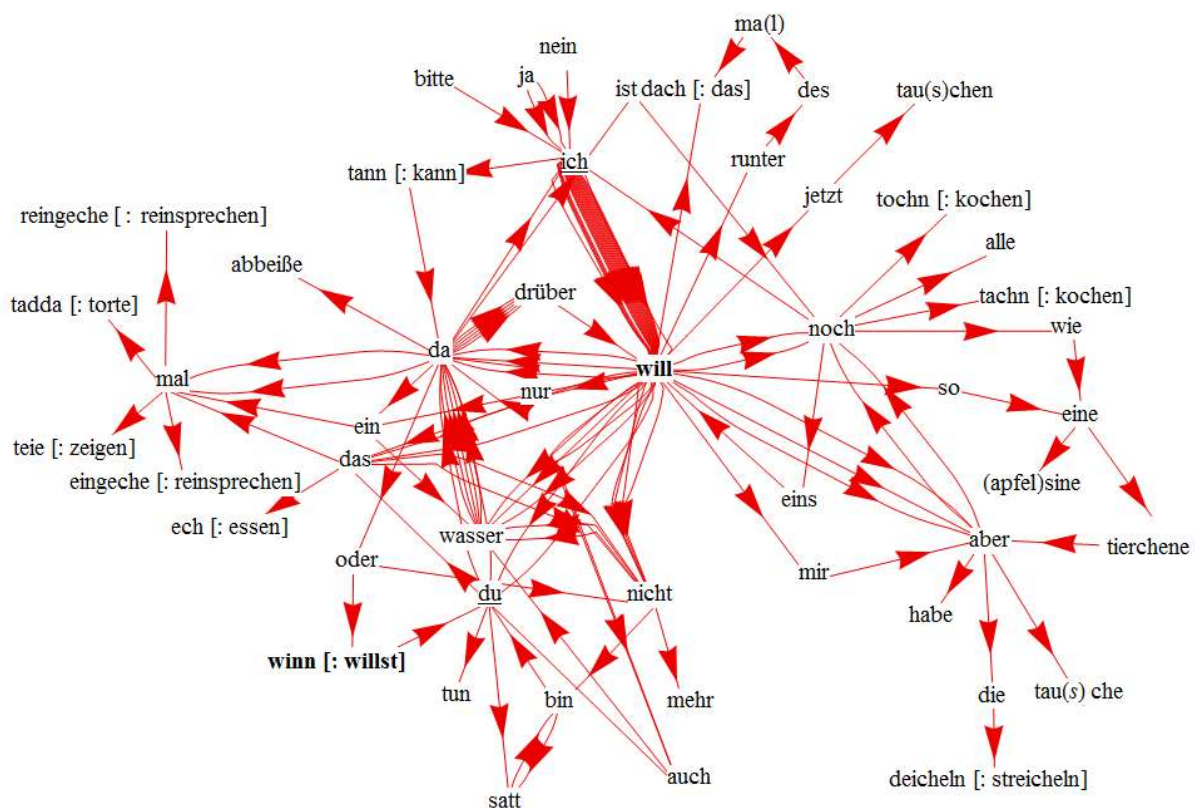
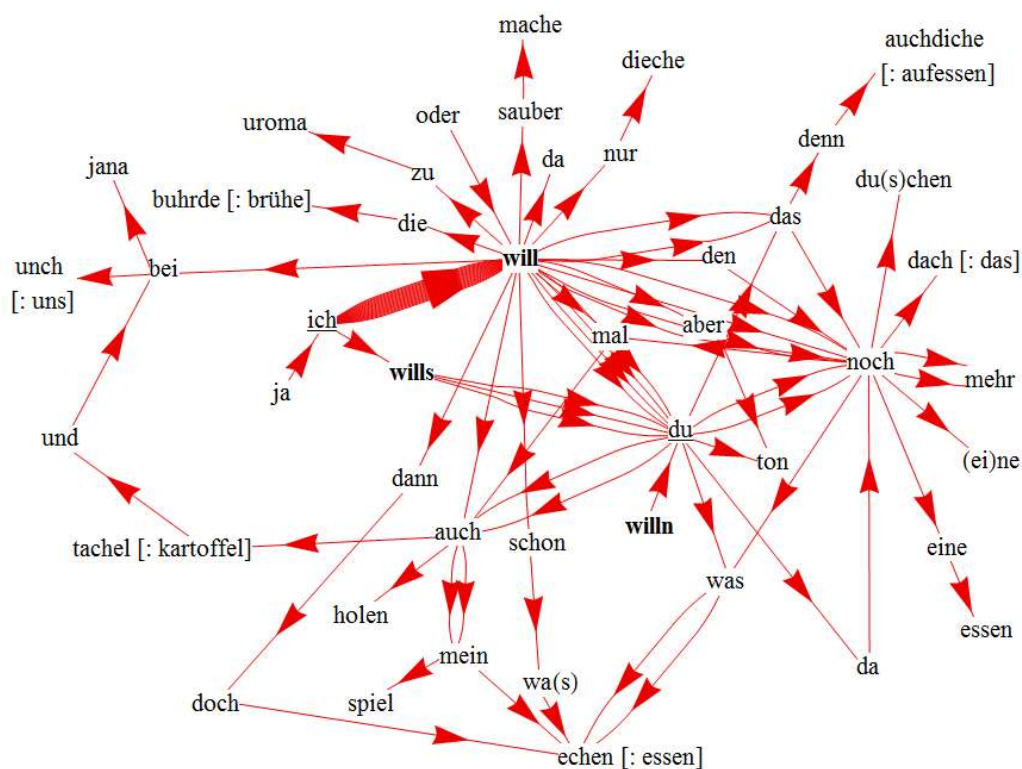


Abbildung 22: Kookkurrenzgraph von Lillys *wollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;01.09 bis 02;01.23

Ab 02;01.18 verwendet Lilly zunehmen häufiger das pronominale Subjekt *du*, wobei die *wollen*-Types in diesen Äußerungen variieren (*will*, *winn*, *wills* und *willn*) und damit wie bei Caroline eine größere Varianz zeigen. Diese Varianz bleibt bei Lilly bis zum Ende der Korpusaufnahmen erhalten.



Aus der Abbildung 23 geht weiter hervor, dass das pronominale Subjekt *du* bis 02;04.28 an einem fixierten Platz nach *wollen* steht. Alle Kinder verwenden somit eine ähnliche typespezifische Konstruktion mit einem fixierten Platz für das pronominale Subjekt *du* nach dem *will*-Type. Auffällig ist bei Lilly allerdings, dass ihre Äußerungen im Gegensatz zu Leos und Carolines *wollen*-Äußerungen von Beginn an auch eine steigende Intonation enthalten und der Situationskontext darauf hindeutet, dass sie eine Frage formulieren möchte. Sie hat damit nicht

nur das frequenteste Konstruktionsschema von *wollen* aus dem Input übernommen, sondern offenbar auch die damit verbundene Kommunikationsfunktion. In diesem Zusammenhang ist außerdem auffällig, dass diese Konstruktionsschemata fast immer zwei Verben enthalten und sprecherexterne Objektwünsche erst zwölf Tage später dokumentiert sind. Die Beispieläußerungen (65) bis (69) zeigen diese Erwerbsdynamik, die mit einer grammatikalisierten Verwendung beginnt.

(65)	Lilly	02;01.18		Will(st)	du ton [: schon] was eche [: essen] ?
(66)	Lilly	02;01.23	Da ! Da ! Da is(t) noch eins .	Will(st)	du da(s) noch echen [: essen] ? (.) oder nich(t) ?
(67)	Lilly	02;01.24	Ich	wills(t)	du das denn (.) auchdiche [: aufessen] ?
(68)	Lilly	02;01.28	Ich	willn	[: willst] du da noch eine xxx, Willn [: willst] du da noch (ei)ne xxx ?
(69)	Lilly	02;01.30		Will(st)	du noch mehr ?

Lilly erfragt in den dargestellten Äußerungen, ob ihre Mutter verschiedene Objekte noch haben oder essen möchte. Ihr Wunsch, die Objekte selber zu erhalten oder zu essen, lässt sich implizit im Handlungszusammenhang erkennen. Häufig wird diese Kommunikationsfunktion durch die Konstruktion *noch* im Schema *willst du noch* OBJEKT (HANDLUNG) oder durch die Konstruktion *denn*, wie in Äußerung (67), verstärkt. Ein impliziter Sprecherbezug verbleibt somit, weil das Mädchen sich erkundigt, ob sie ein Objekt erhalten kann.

Abbildung 22 und Abbildung 23 sowie die Korpusbeispiele (61) bis (69) deuten an, wie eng die pronominalen Formen *ich* und *du* bei Lilly an unterschiedliche *wollen*-Types und Verwendungsfunktionen gebunden sind. Die fixierte, schematische Verwendung *ich will* hat häufig eine deklarative Funktion und entspricht einer impliziten Aufforderung, Objekte zu erhalten. *Du willst* ist dagegen mit einer interrogativen Funktion verbunden und stellt implizit eine Frage dar, ob Lilly bestimmte Objekte erhalten kann. Diese Gebrauchsunterschiede der zwei Konstruktionen bleiben bis zum Ende der Korpusaufnahmen bei Lilly erhalten.

6.2.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von *wollen*

Die Analyse der Erwerbsverläufe von *wollen* zeigt Parallelen in den Korpora der drei Kinder. Bei allen Kindern gehört *wollen*-Types zu den frequentesten gebrauchten Modalverb-Types. Zuvor scheinen die drei Kinder jedoch bereits erste Interessen ohne *wollen* zu kommunizieren, denn ihre Äußerungen werden mit *wollen* von den Bezugspersonen reformuliert und die gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung führt zu einer für beide Gesprächsteilnehmer zufriedenstellenden Kommunikation. Es wird daher die Erwerbsreihenfolge „die Form folgt der Funktion“ beobachtet.

Alle Kinder verwenden anfangs zudem ausschließlich den *will*-Type, der der vorherrschende Type bleibt und zunächst nicht mit weiteren Verben kombiniert wird. *Wollen* erfüllt bei den

drei analysierten Kindern die Funktion eines Einstiegsverbs, um die wichtige Kommunikationsfunktion eines Wunsches zu äußern, so dass sich ein lokaler und verbspezifischer Erwerbsverlauf vollzieht.

Bei allen Kindern sind darüber hinaus einzelne Types von *wollen* als erwerbsdynamische Ankerpunkte zu beobachten und der syntaktische und funktionale Umgang mit einzelnen typespezifischen Konstruktionen wird offenbar nicht sofort durch Analogie auf andere *wollen*-Types übertragen. Vielmehr beeinflussen bestimmte Verwendungskontexte und Äußerungsziele die Verwendung der Types und lassen nur eine typespezifische und lokale Zunahme der Komplexität und Produktivität der Schemata zu. Das kindliche Sprachverhalten ist folglich noch enger an spezifische Formen einer Konstruktion gebunden als mit der Verbinselkonstruktion bisher zum Ausdruck kam.

Keines der Kinder produziert in dem betrachteten Zeitraum des Weiteren *wollen*-Äußerungen, die eine funktionale Ähnlichkeit zu den grammatikalisierten Verwendungsfunktionen einer epistemischen oder evidentiellen Modalität zeigen würden. In den kindlichen *wollen*-Äußerungen zeigt sich ausschließlich ein volitiver Gebrauch, welcher der deontischen Modalität (mit intrasubjektiver Quelle des Redehintergrunds) zugeordnet wird.

Trotz dieser Erwerbsparallelen bestehen auch elementare strukturelle und funktionale Verwendungsunterschiede zwischen den Kindern. Obwohl alle häufig *wollen*-Äußerungen erstellen, ist dies bei Caroline ausgeprägter als bei Leo und Lilly. Und obwohl Leo und Caroline *wollen* als eines der ersten Modalverb-Types äußern, ist bei ihnen bis 02;05 bloß eine geringe Verwendungshäufigkeit dokumentiert. Ab diesem Zeitpunkt vollzieht sich bei beiden ein plötzlicher Verwendungsanstieg, der bei Lilly schon wesentlich früher mit 02;01 erfolgt.

Die Ursachen dieser Verwendungsanstiege scheinen bei den Kindern unterschiedlich zu sein. Der Verwendungsanstieg von *wollen* erfolgt bei Leo, als er den Bezug der Willensäußerung vom Sprecher löst. Der Junge kommuniziert ab 02;05 häufiger Wünsche sprecherexterner Subjekte. Der Anstieg bei Lilly steht hingegen damit in Verbindung, dass sie nun nicht mehr nur kommuniziert, welche Objekte sie erhalten möchte, sondern ab 02;01 auch äußert, welche Handlungsinteressen bestehen. Eine Lösung des Sprecherbezugs ist in *wollen*-Äußerungen zwar zeitgleich zu beobachten, dieser ist in ihren Äußerungen aber nie am häufigsten. Während der Zunahme der Verwendungshäufigkeit bei Caroline mit 02;05 verringert sich der Sprecherbezug, wie auch bei Leo, und Caroline äußert nun häufiger neben Wünschen nach Objekten auch Wünsche nach Handlungen, wie bei Lilly. Der häufige Sprecherbezug bleibt in ihrer Verwendung bestehen, ist aber im Vergleich zu Lilly nicht so dominierend.

Die typespezifische Erwerbsdynamik führt zwar bei allen Kindern zu dem Konstruktionschema SUBJEKT will OBJEKT/HANDLUNG, das von allen lange oder während der gesamten Aufnahmen vorwiegend geäußert wird. Es bestehen aber deutliche funktionale Verwendungsunterschiede. Leo kommuniziert mithilfe des Schemas beispielsweise von Beginn an Handlungs- und Objektwünsche. In seinen Äußerungen zeigt sich die größte Produktivität

der beiden Platzhalter, weil er eine Vielzahl unterschiedlicher Types für Subjekte und Objekte verwendet und den *will*-Type häufig mit Verben kombiniert. Lilly benennt über dieses Schema hingegen über Monate hinweg und häufig ohne weitere Verben Objektwünsche. Der Platzhalter für Subjekte in ihrem Äußerungsschema zeigt im Vergleich zu Leos Verwendung eine eingeschränkte Produktivität, weil die dominierende Selbstreferenz ihrer Äußerungen von einer eingeschliffenen Verwendung des pronominalen Subjekts *ich* begleitet wird. Diese Verwendung herrscht in ihren *wollen*-Äußerungen bis zum Ende der Aufnahmen vor. Der zweite Platzhalter für Handlungen und Objekte zeigt eine große Produktivität und Komplexität im kindlichen Gebrauch und enthält eine Vielzahl unterschiedlicher Konstruktionen. Caroline erstellt im jüngsten Alter *wollen*-Äußerungen, die die geringste Produktivität und Komplexität zeigen. Häufig expliziert sie das Subjekt nicht und greift zudem bevorzugt auf Konstruktionen einer deiktischen Handlungs- und Objektreferenz zurück. In ihren Äußerungen ist anfangs insbesondere die Funktion von Handlungswünschen enthalten, wohingegen Leo und Lilly mit *wollen* anfangs häufiger, bzw. Lilly zunächst ausschließlich, den Wunsch nach Objekten kommunizieren.

Den bisherigen Forschungsergebnissen zum Erwerb von *wollen* (siehe Unterkapitel 4.1) kann auf Basis der durchgeführten Analyse nur eingeschränkt zugestimmt werden. Entsprechend bisheriger Beobachtungen dominiert in allen kindlichen Äußerungen eine Funktion der Wunschäußerung oder Ablehnung, die der deontischen Modalität mit einer intrasubjektiven Quelle zugeordnet werden kann. Zudem zeigt sich im untersuchten Erwerbszeitraum noch keine epistemische und evidentielle Verwendung, wie auch von Adamzik (1985), Ramge (1987), Stephany (1995) und Knobloch (2005) beobachtet. Andere Forschungsergebnisse konnten aber über die Auswertung der Korpusdaten nicht bestätigt werden. Die drei betrachteten Kinder zeigen, dass sich eine Erwerbsreihenfolge beginnend mit *wollen* (und *können*), wie von Ramge (1987), Stephany (1993) oder Doitchinov (2007) beschrieben, nicht grundsätzlich vorhersagen lässt. Die Erwerbsdynamik wird außerdem eher durch einen spezifischen Type in Gang gesetzt als durch eine vereinheitlichte Kategorie, wie die eines Modalverbs, wie von Knobloch (2006) beschrieben. Mithilfe der handlungsorientierten Beschreibung des Erwerbsverlaufs von *wollen* vor dem Hintergrund einer Dynamischen Konstruktionsgrammatik ist vielmehr zu erkennen, dass der typespezifische Gebrauch eng an spezielle Handlungsziele gebunden ist, aber bei den Kindern im frühen Erwerbsverlauf hinsichtlich der schematischen Form und funktionalen Zuschreibung nicht identisch sein muss.

6.3 Mögen/möchten

6.3.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

Im Folgenden werden wegen der funktionalen Ähnlichkeit von *mögen/möchten* und *wollen* in den Äußerungen kompetenter Sprechern (vgl. Unterkapitel 4.1) Bezüge zu den Ergebnissen der Analyse von *wollen* in Unterkapitel 6.2 hergestellt und die Verwendung der Konstruktionen verglichen.

Die Kinder zeigen hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge von *mögen/möchten* und *wollen* ein uneinheitliches Bild. Leo beginnt mit der Verwendung von *wollen* und äußert wenige Tage später *mögen/möchten* zum ersten Mal, während Caroline *mögen/möchten* über zwei Monate später als *wollen* verwendet. Lilly produziert *mögen/möchten* hingegen einen Monat früher als *wollen*.

Auch mit Blick auf die Verwendungshäufigkeit von *wollen* und *mögen/möchten* in Relation zu der Gesamtanzahl der kindlichen Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* besteht ein großer Unterschied zwischen den Kindern. Dies geht aus der Tabelle 20 hervor, die den prozentualen Anteil der *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen der Kinder und ihrer Mütter enthält.

	<i>wollen</i>	<i>mögen/möchten</i>
Leos Mutter	14,0 %	6,7 %
Leo	23,3 %	2,2 %
Carolines Mutter	18,5 %	7,8 %
Caroline	35,7 %	3,0 %
Lillys Mutter	14,7 %	20,6 %
Lilly	26,3 %	10,6 %

Tabelle 20: Prozentualer Anteil der *wollen*- und *mögen/möchten*-Types in den Äußerungen von Leo, Caroline und Lilly sowie deren Mütter

Alle Kinder äußern *mögen/möchten* in Relation zur Gesamtzahl aller Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* zwar seltener als ihre Mütter und benutzen *wollen* häufiger als ihre Bezugspersonen. Dieser Unterschied variiert allerdings sehr zwischen den Kindern. Caroline und Leo äußern *wollen* elfmal häufiger als *mögen*, Lilly verwendet *wollen* hingegen nur zweieinhalbmal so häufig.

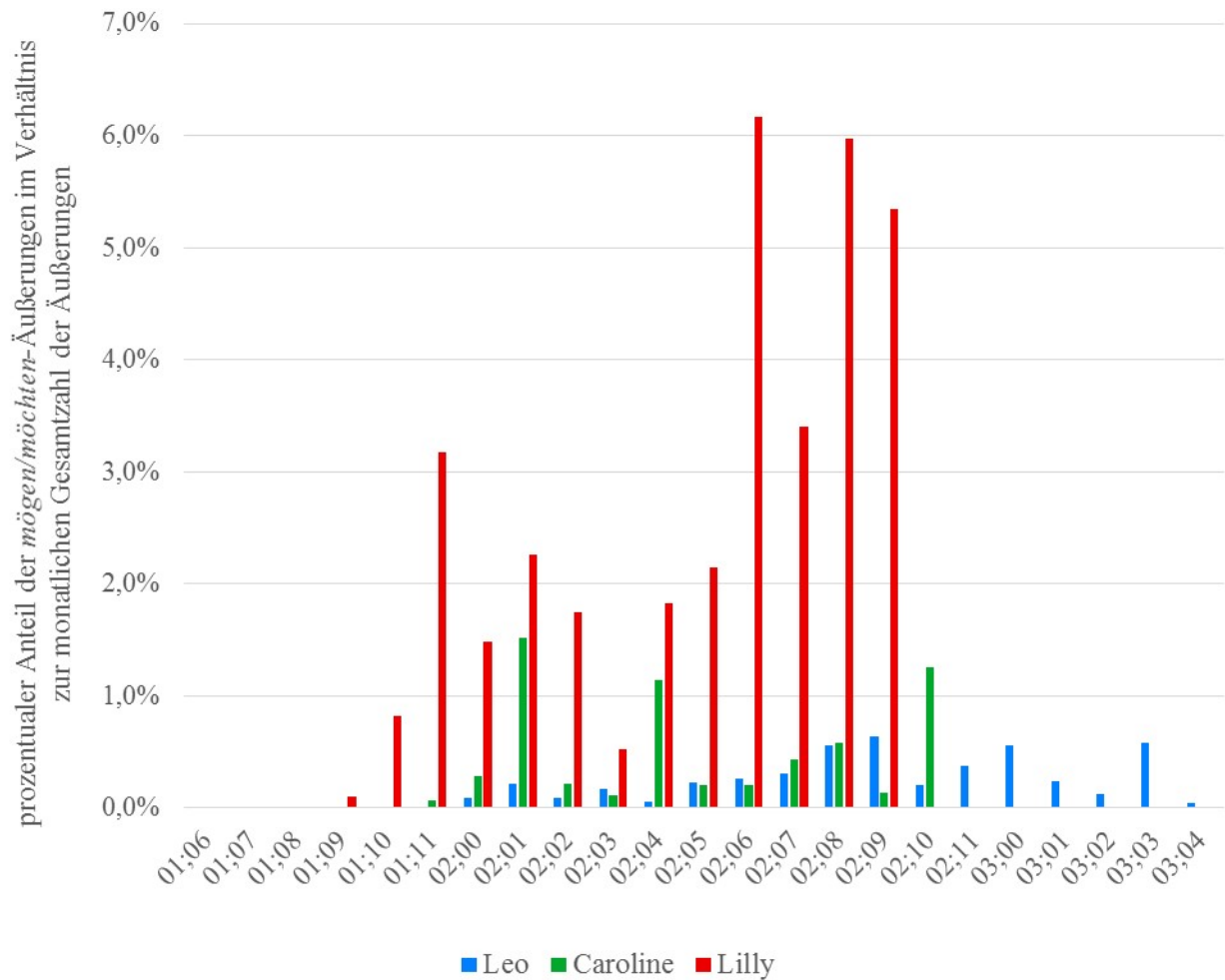


Abbildung 24: Verwendungshäufigkeit von *mögen/möchten* bei Leo, Caroline und Lilly

Anhand der Abbildung 24⁹⁴ ist ferner zu erkennen, dass Caroline *mögen/möchten* schon besonders früh gebraucht und dann jedoch über sechs Monate keine Token mehr dokumentiert sind. Lilly äußert *mögen/möchten* hingegen zu einem frühen Erwerbszeitpunkt regelmäßig häufiger als die beiden anderen Kinder. Zudem ist bei ihr ab 02;06 ein deutlicher Verwendungsanstieg zu beobachten. Leo verwendet *mögen/möchten* über die Aufnahmen hinweg vergleichsweise selten. Lillys früherer Verwendungszeitpunkt und die frequentere Äußerung von *mögen/möchten* könnte damit zusammenhängen, dass auch ihre Mutter als einzige der drei Mütter *mögen/möchten* häufiger gebraucht als *wollen* (vgl. Tabelle 16, Seite 141).

6.3.2 Beginnender Erwerbsprozess

Wie sich schon bei *wollen* gezeigt hat, kommunizieren die sprachlernenden Kinder ihre Wünsche zunächst über Konstruktionen mit einer relationalen oder deiktischen Kommunika-

⁹⁴ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

tionsfunktion und nicht mit *mögen/möchten*. Die in Unterkapitel 6.2.5 formulierte Erwerbsreihenfolge „die Form folgt der Funktion“ wird deshalb auch bei *mögen/möchten* beobachtet. Eine weitere Erwerbsparallele zwischen *wollen* und *mögen/möchten* ist, dass sie diese anfangs über mindestens sieben Wochen nicht mit anderen Verben in einer Äußerung kombinieren. Es besteht zudem ein ähnliches Input-Output-Verhältnis bei der Kombination mit den pronominalen Subjekten *ich* und *du*. Alle Mütter greifen am häufigsten auf das sprachliche Muster *möchtest du* und *magst du* zurück, während die Kinder in ihren *mögen/möchten*-Äußerungen anfangs ausschließlich auf den Sprecher als Subjekt verweisen.

6.3.2.1 Leo: Dominanz des *mag*-Types als Ausdruck geschmacklicher Neigungen

Leo verwendet *mögen/möchten* von 02;00.05 bis 02;02.25 ausschließlich ohne andere Verben. Dieser Zeitraum ist in Abbildung 25 dargestellt.

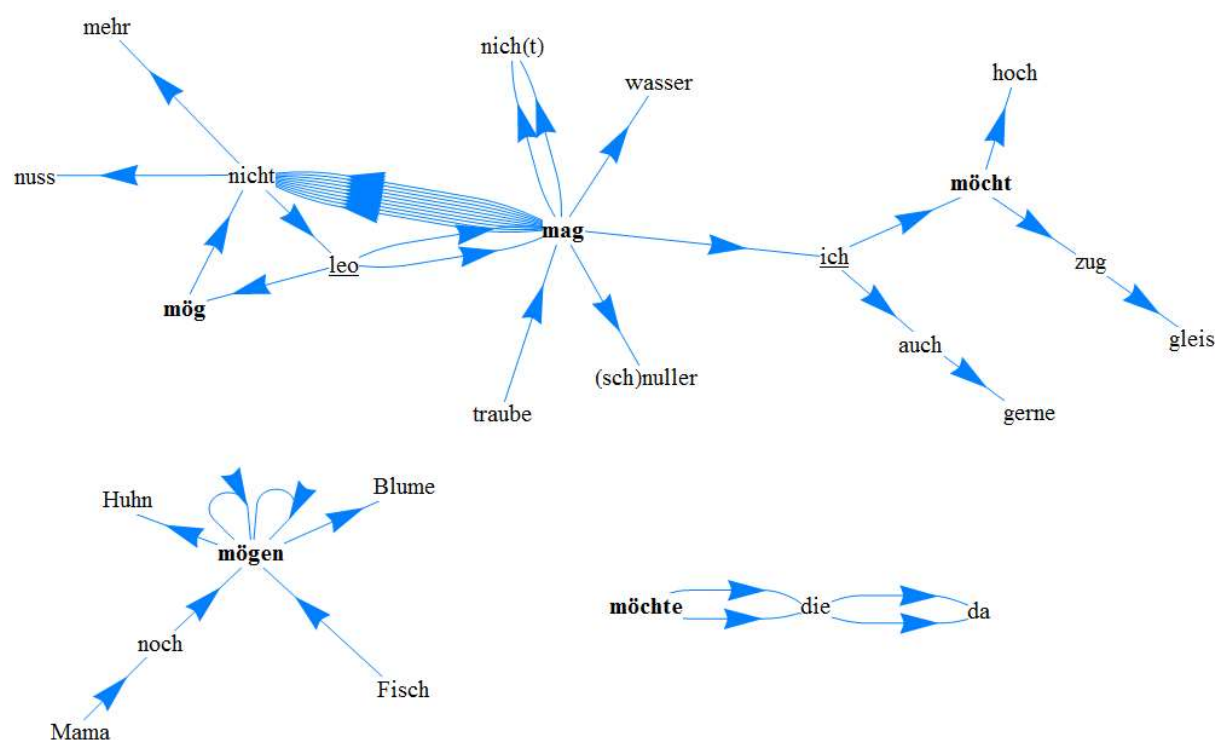


Abbildung 25: Kookkurrenzgraph von Leos *mögen/möchten*-Äußerungen im Zeitraum 02;00.05 bis 02;02.25

Zu Beginn seiner Verwendung von *mögen/möchten* kann entgegen der Beobachtung bei *wollen* keine Dominanz eines bestimmten Types ausgemacht werden. Der Graph zeigt, dass *mögen/möchten* schon früh mit variierenden Types dokumentiert ist, während Leo bis 02;02.03 nur den *will*-Type äußert. Er produziert *mögen/möchten* bis 02;00.20 auch regelmäßig als holophrastische Äußerung, was sich bei *wollen* ebenfalls nicht zeigt.

Leo gebraucht zunächst die Infinitivform *mögen*, wobei die Kommunikationsfunktion anhand der Äußerungskontexte in den Äußerungen (1) bis (3) nicht erkennbar werden. Anschließend kommuniziert er mit *möchten* seine Wünsche, wie in den Beispieläußerungen (4) und (5).

(1)	Leo	02;00.05		mögen	.
(2)	Leo	02;00.12		mögen	[?] Huhn [x 2] .
(3)	Leo	02;04.17	mama xxx Mam(a) noch	mögen	[x 3] .
(4)	Leo	02;00.20		möchte	hoch .
(5)	Leo	02;01.16		möchte	die da .

Ab 02;01.16 verwendet Leo die Konstruktionsschemata *mag* (OBJEKT) und *mag nicht* (OBJEKT), die an diesem Tag eine Hochkonjunktur haben und ausschließlich im Kontext des Essens gebraucht werden. Er kommuniziert so, was ihm (nicht) schmeckt. Diese Verwendung ist auch in Abbildung 25 erkennbar. Der *mag*-Type bleibt über Monate hinweg eng an die Negation gebunden, die nur in dieser fixierten Position im Schema dokumentiert ist. Bis 02;02.08 benennt Leo geschmackliche Neigungen nur mit *mögen* und drückt Wunschäußerungen ausschließlich mit *möchten* aus. Dies entspricht Clarks Prinzip des Kontrasts. Die beiden Formen scheinen also mit differenten Kommunikationsfunktionen verbunden zu sein und sind zudem nicht durch eine Generalisierung miteinander verbunden. Die Äußerung (7) ist ein erstes Beispiel für eine Äußerung, in der Leo mit *mögen* ausdrückt, was er haben will und nicht, was ihm schmeckt. Der Ausdruck eines Wunsches, wie in den Äußerungen (7) und (8), ist aber weiterhin nur sehr selten mit *mögen* dokumentiert.

- (6) 02;02.01 Leo: Leo **mög nicht** , Leo .
 (7) 02;02.08 Leo: **mag** Schnuller .
 (8) 02;03.15 Leo: runter **mag** [?] runter , Papa .

Im abgebildeten Zeitraum von 02;00.05 bis 02;02.25 greift Leo insgesamt v. a. auf *wollen* und lediglich in seltenen Fällen auf *möchten* zurück, um seine Wünsche zu kommunizieren. *Mögen*-Types und der Ausdruck einer geschmacklichen Neigung dominieren Leos Verwendung von *mögen/möchten* ab 02;02, wie z. B. in den Äußerungen (9) bis (11). Dies führt auch zu der Dominanz des *mag*-Types in der Verwendung.

- (9) 02;02.02 Leo: **mag nicht** Nuss .
 (10) 02;05.21 Leo: Zwiebeln **mag nicht** .
 (11) 02;05.23 Leo: der xxx mit Basilikum **mag** der **nicht** .

Anhand der Beispiele (1) bis (10) und der Abbildung 25 wird deutlich, dass Leo die Konstruktion *mögen* nur in seltenen Fällen mit einem Subjekt kombiniert. Dennoch besteht zumeist ein Sprecherbezug in seinen *mögen/möchten*-Äußerungen. Bis 02;01.28 drückt er, wie in den Äußerungen (4) bis (10), ausschließlich sein eigenes Interesse oder seine eigenen geschmacklichen Neigungen aus.

6.3.2.2 Caroline: Dominanz des *mag*-Types als Ausdruck des kindlichen Willens

In Carolines Korpus sind insgesamt nur 75 *mögen/möchten*-Äußerungen dokumentiert, weshalb Aussagen über ihren Erwerb entsprechend weniger fundiert sind als bei Leo und Lilly. Nichtsdestotrotz sind einige Auffälligkeiten in ihrer Verwendung zu beobachten.

Caroline kombiniert *mögen/möchten* anfangs ebenfalls nicht mit Verben. Ab der ersten dokumentierten Verwendung vergehen zwei Monate bis zur ersten Kombination mit anderen Verben. In diesem Zeitraum erstellt sie jedoch auch nur vier *mögen/möchten*-Äußerungen. Die folgende Abbildung 26 zeigt daher mit fast vier Monaten einen größeren Zeitausschnitt als bei Leo mit insgesamt 15 enthaltenen Äußerungen. Caroline gebraucht zunächst den *mag*-Type, der während der gesamten Aufnahmen überwiegt. Diesen verwendet sie im abgebildeten Zeitraum ausschließlich ohne andere Verben und kombiniert ihn überwiegend mit *nicht* in einer fixierten Position. Dieses Schema (*nee/nein*) *mag nicht* OBJEKT/HANDLUNG zeigt sich deutlich im Folgenden Kookkurrenzgraphen.

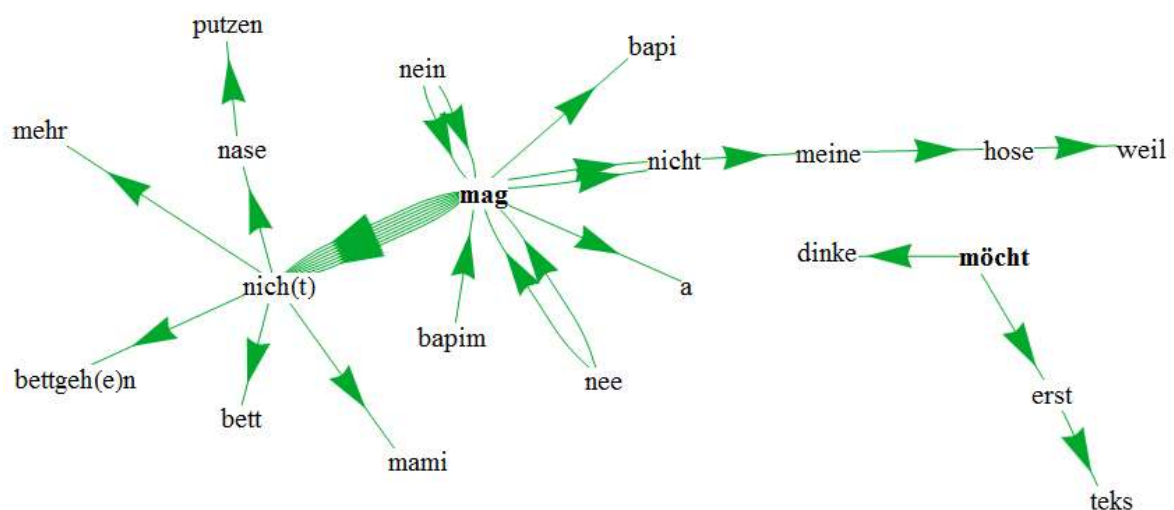


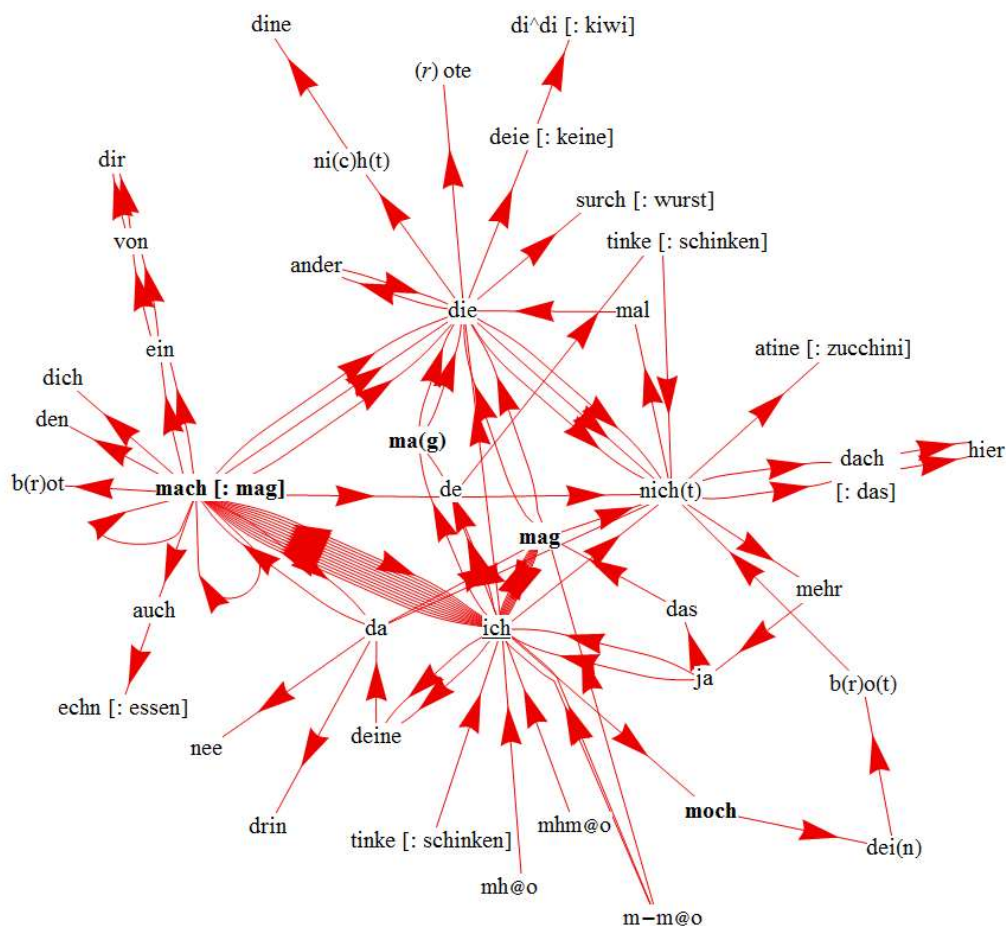
Abbildung 26: Kookkurrenzgraph von Carolines *mögen/möchten*-Äußerungen im Zeitraum 01;11.04 bis 02;03.22

Caroline gebraucht den *mag*-Type anders als Leo nicht zur Kommunikation geschmacklicher Neigungen, sondern bis 02;07.08 ausschließlich, um ihren Bezugspersonen mitzuteilen, welche Handlung sie (nicht) ausführen möchte. Die volitive Funktion geht aus den Beispielen (12) bis (14) hervor. Beispiel (13) ist ein Hinweis darauf, dass ihre *müssen*-Äußerungen durch eine große modale Stärke gekennzeichnet sind, weil das Mädchen diese schreiend formuliert und so die Dringlichkeit der Handlungswünsche verstärkt.

- | | | | |
|------|----------|-----------|---|
| (12) | 02;00.10 | Caroline: | mag nicht . [= sie will nicht den Schlafanzug anziehen] |
| (13) | 02;02.03 | Caroline: | nein &=schreit. mag nich Bett (.) mh (.) |
| (14) | 02;03.22 | Caroline: | &=lacht . nein (.) mag nicht meine Hose weil (.) sonst putt geht . |

Auffällig ist, dass Carolines *mögen/möchten*-Äußerungen, wie bei Leo, ausschließlich auf den Sprecher bezogen sind. Die Selbstreferenz wird jedoch, wie schon bei der frühen Verwendung von *wollen*, nie expliziert und ist nur des situativen Kontextes zu erkennen.

Lilly verwendet *mögen/möchten* von allen Kindern am längsten ausschließlich ohne weitere Verben in einer Äußerung. Über mehr als vier Monate hinweg kombiniert sie die unterschiedlichen Types nicht mit einem Verb. Dieser Zeitraum von 01;09.11 bis 02;01.25 ist in den zwei folgenden Abbildungen dargestellt. Die Abbildung 27 enthält alle kindlichen Äußerungen mit dem *mag*-Type, die Abbildung 28 alle übrigen *mögen/möchten*-Äußerungen.



179

Anhand der Abbildung 28 sind noch weitere frequente Schemata mit *möchten*-Types erkennbar. In den Äußerungen lässt sich beobachten, dass alle diese Konstruktionsschemata jeweils mit einer bestimmten Kommunikationsfunktion verknüpft sind. Lilly äußert den *mag*-Type

während der Aufnahmen erstmals mit 01;10.27. Anhand der Handlungszusammenhänge zeigt sich, dass sowohl Wünsche als auch geschmackliche Neigungen mit der Konstruktion benannt werden. Im weiteren Erwerbsverlauf dominiert allerdings die Verwendungsfunktion, eine geschmackliche Neigung mitzuteilen, wie schon Abbildung 27 andeutet und die Äußerungen (15) bis (18) beispielhaft veranschaulichen.

(15)	Lilly	01;10.27		Mag	ich nich(t) mehr. Ja [x 3] .
(16)	Lilly	01;10.27	Ja, das	mag	ich .
(17)	Lilly	01;11.15	Tinke(n) [: Schinken] (.) ich	mach	[: mag] dich ! (2.) Wurch [: Wurst] .
(18)	Lilly	01;11.20	*m-m@o ,	mag	ich de(n) Tinken [: Schinken] nich(t) .

Wie schon in ihren *wollen*-Äußerungen zeigt sich die enge Bindung an das pronominale Subjekt *ich*. Die *mögen/möchten*-Äußerungen aller betrachteten Kinder enthalten zunächst vorwiegend eine Referenz auf sich als Subjekt. Im Gegensatz zu Leo und Caroline benennt Lilly das Subjekt aber konstant durch das pronominale Subjekt *ich*. Auf das Objekt bezieht sie sich häufig mithilfe deiktischer Konstruktionen (wie *der*, *de*, *die*, *das*). Ein fixiertes syntaktisches Schema verfestigt sich bereits nach wenigen Äußerungen zu den typespezifischen Konstruktionsschemata *ich mag/mach* OBJEKT (*nicht*) sowie OBJEKT/HANDLUNG *möchte ich* (*nicht*).

Bei vielen *möchten*-Types ist eine schematischere Verwendung erkennbar und bis 02;01.13 ist eine Bindung an *nicht* dokumentiert. Es bildet sich das Schema (OBJEKT/HANDLUNG) *machte/möchte ich nicht* ab. Die Frequenz dieses Schemas ist auch im Input hoch. Ihre Mutter äußert mehr als fünfmal so häufig Interrogativkonstruktionen als Deklarativkonstruktionen mit *möchten* und fünfmal so oft *ich mag* als *mag ich*. Die Negation ist in Lillys Schema jedoch nicht so bestimmend wie bei Leo und Caroline und ab 02;01.13 nur noch selten in ihren *mögen/möchten*-Äußerungen dokumentiert.

Von 01;11.15 bis 01;11.16 besteht eine Hochkonjunktur des Schemas (OBJEKT/HANDLUNG) *möchte ich nicht*, von dem Lilly in diesen zwei Tagen nicht abweicht. Die *möchten*-Types zeigen jedoch eine große Variabilität, wie in den Äußerungen (19) bis (22) dargestellt ist.

(19)	Lilly	01;11.15	Das	magte	[: möchte] ich nich(t) .
(20)	Lilly	01;11.15	Die Tinken [: Schinken]	machte	[: möchte] ich nich(t) .
(21)	Lilly	01;11.16	das	machte	[: mochte] ich nich(t) hich ? hich ?
(22)	Lilly	01;11.16	Nee ! da	möchte	ich nich(t) .

Die Korpusdaten sprechen dafür, dass Lilly keinen funktionalen Unterschied mit den Types *machte*, *möchte* und *magte* verbindet. Trotz dieser Variation in der Aussprache unterscheidet sie aber zunehmend einen Willen und eine geschmackliche Neigung der Types *möchten* und *mögen*. Wie Leo kommuniziert sie mit *möchten* ihren Willen und mit *mögen* geschmackliche

Neigungen. Äußerungen, in denen *mögen*- oder *möchten*-Types mit beiden Funktionen gebraucht werden, sind bis 02;02 nicht in ihrem Korpus enthalten.

6.3.3 Fortschreitender Erwerbsprozess

6.3.3.1 Leo: Typespezifische Schemaentwicklung

Nach der Zeit, in der Leo den *mag*-Type noch nicht mit anderen Verben und vorrangig *nicht* kombiniert, um zum Ausdruck zu bringen, was ihm selber (nicht) schmeckt, erweitert er Kontexte und kommuniziert, was anderen Subjekten (nicht) schmeckt. Wie bei *wollen* findet also eine allmähliche Lösung der Bindung an den Sprecherbezug statt.

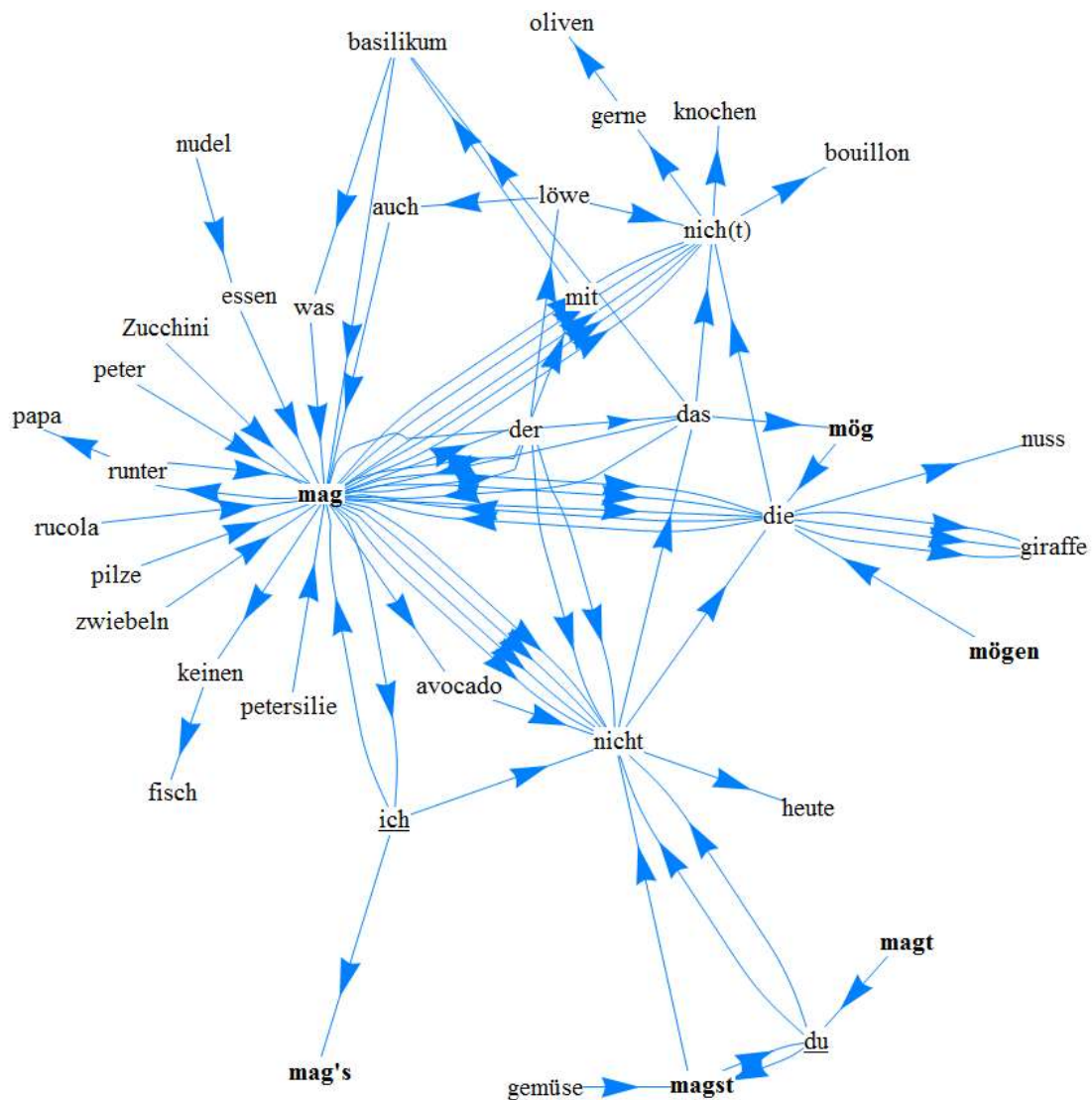


Abbildung 29: Kookkurrenzgraph von Leos *mögen*-Äußerungen im Zeitraum 02;02.28 bis 02;06.28

Der Kookkurrenzgraph der Abbildung 29 enthält Leos Äußerungen mit *mögen*-Types im Zeitraum von 02;02.28 bis 02;06.28, nachdem er *möchten* während der Aufnahmen zum ersten Mal

mit einem Verb kombiniert hat. Die Äußerungen mit *möchten*-Types sind für die Übersichtlichkeit in der separaten Abbildung 30 dargestellt.

Die enge Bindung der *mögen*-Types an die Negation und an den Situationskontext des Essens ist über Monate in Leos Äußerungen zu beobachten und die fixierte schematische Struktur seiner *mögen*-Äußerungen zeigt sich in Abbildung 29 und in den Beispieläußerungen (23) bis (38). Anhand der Korpusbeispiele (23) bis (37) wird zudem die Komplexitätszunahme der Verwendung von *mögen* sichtbar. Subjekt und Objekt werden an einem flexiblen Platz vor und nach *mögen* gebraucht, wobei Verben selten in den Äußerungen enthalten sind. *Nicht* wird hingegen an einem fixierten und eingeschliffenen Platz nach *mögen* geäußert. Ab 02;03 gebraucht Leo dieses Konstruktionsschema aber bereits weniger fixiert und weitere eingeschliffene typespezifische Muster dominieren nicht. Sein Gebrauch von *mögen* ist somit durch eine wesentlich größere Flexibilität gekennzeichnet als der von *wollen*.

(23)	Leo	02;02.03	Rucola	mag	nicht (.) Nudeln essen mag . [+ diary]
(24)	Leo	02;03.27	ich	mag	keinen Fisch .
(25)	Leo	02;04.01	Zucchini	mag	nicht ! [+ diary].
(26)	Leo	02;05.16	du	magst	nicht das Basilikum [+ diary]
(27)	Leo	02;05.17		mag	ich nicht die Nuss [+ diary] .
(28)	Leo	02;05.21	xxx	mag(s)t	du nicht .
(29)	Leo	02;05.23		mag	der Löwe nicht .
(30)	Leo	02;05.23	Löwe auch	mag	.
(31)	Leo	02;05.30	Gemüse	magst	du nicht .
(32)	Leo	02;06.25	Peter	mag	nich(t) gerne Oliven .
(33)	Leo	02;06.25	die	mag	nich(t) Knochen .
(34)	Leo	02;06.29	du	magst	nicht die Dampfklo am liebsten (.) lieber den I+C+E . [+ diary]
(35)	Leo	02;07.30	du	magst	nicht Mais, du magst eher Nudeln [+ diary]
(36)	Leo	02;07.19	ich	mag	Käse sehr gern
(37)	Leo	02;07.19	Pilze	magst	du auch nicht .
(38)	Leo	02;07.26	blanchieren	mag	die Oma+Astrid auch nich(t) .
(39)	Leo	02;11.00	was	mag	das sein ?
(40)	Leo	02;11.07	Papa	magst	du dich jetzt ausziehen ?
(41)	Leo	03;00.25	ein Durchgucker,	magst	du mal da auch durchgucken ?
(42)	Leo	03;02.12	wenn ich nich(t) mehr spielen	mag	.
(43)	Leo	03;08.20	ich	mag	die abbauen .

Mögen-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* enthalten, bis auf die Übergeneralisierung *magt*, die Form *magst* und es zeigt sich, wie beim *willst*-Type, kein fixiertes syntaktisches Schema. Dies wäre aufgrund einer Auffälligkeit im Input jedoch zu erwarten gewesen, denn Leos Mutter nutzt während der Aufnahmen sechsmal so häufig *magst du* (306

Äußerungen) als *du magst* (51 Äußerungen). Die kindlichen Äußerungen werden von diesen Frequenzunterschieden aber nicht maßgeblich beeinflusst und Leo verbindet die Funktion sowie die syntaktische Struktur von *mag* und *magst* durch Analogie.

Auch bei *mögen/möchten* kann allerdings beobachtet werden, dass Leo mit dem pronominalen Subjekt *du* eine deiktische Bezugnahme zum Sprecher herstellt. Dies wird beispielhaft anhand der Äußerungssequenzen (26) und (37) gezeigt.

- | | | | |
|------|----------|---------|---|
| (26) | 02;05.21 | Leo: | xxx mag(s)t du nicht . |
| | | Mutter: | was magst du nich(t) ? |
| | | Leo: | die [x 2] Zwiebel . |
| | | Mutter: | die Zwiebel magst du nich(t) ? |
| (37) | 02;07.19 | Vater: | was magst du noch ? |
| | | Leo: | Pilze magst du auch nicht . |
| | | Vater: | was ? |
| | | Vater: | du hast doch beim letzten Mal ganz gerne Pilze gegessen ? |
| | | Leo: | ja . |

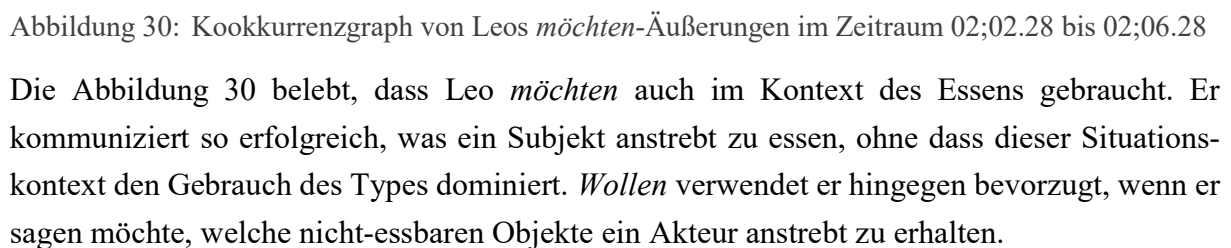
Ohne den Kontext der Äußerung zu berücksichtigen, wäre die kindliche Form-Funktionsverbindung erneut nicht zu identifizieren gewesen. Nur die Reformulierungen der Bezugspersonen und die Reaktion des Kindes sprechen dafür, dass Leo mit der deiktischen Konstruktion *du* eine Referenz zu sich selbst als Subjekt herstellt. Das Fehlen von Hinweisen auf eine Irritation bei den Bezugspersonen und deren Reformulierungen sowie vergleichbare Beobachtungen bei Leos Verwendung von *wollen* deuten darauf hin, dass es sich um eine in der familiären Sprachgemeinschaft konventionalisierte Form-Funktionsverbindung handelt. Diese gebraucht aber nur Leo dauerhaft und systematisch und nicht seine Bezugspersonen. Seine Verwendung des pronominalen Subjekts *du* wird aus diesem Grund im anschließenden Unterkapitel 6.3.3.2 detailliert thematisiert.

Der KWIC-Liste mit den Äußerungsbeispielen (23) bis (43) sind weitere Auffälligkeiten zu entnehmen. Das Beispiel (23) ist die erste *mögen*-Äußerung in der Leo den *mag*-Type mit einem anderen Verb kombiniert. Dies ist allerdings nur eine Tagebuchaufzeichnung und bleibt vorerst keine geläufige Verwendung der Konstruktion. *Mögen* ist erst ab 02;07.26 regelmäßiger mit Verben in seinen Äußerungen dokumentiert. Er benennt hiermit zumeist eine willensbezogene Funktion, wie sich in den Beispielen (38) und (40) bis (43) zeigt. Erst ab einem Alter von drei Jahren nimmt die funktionale Dominanz des Ausdrucks einer Neigung in seinen *mögen*-Äußerungen ab.

Weiter ist den Beispielen zu entnehmen, dass *mögen* auch noch sehr an den Situationskontext des Essens gebunden ist. Bis 02;06.25 kommuniziert Leo so ausschließlich, was einem Akteur nicht schmeckt. Erst danach bezieht er sich auch auf nicht-essbare Objekte, wie in der Äußerung (34) und auf Handlungen, wie in den Beispielen (38) und (40) bis (43).

Das Beispiel (39) ist die erste und einzige *mögen*-Äußerung im Korpus, mit der Leo eine Unsicherheit bezüglich der Proposition zum Ausdruck bringt. Leo rätselt hier, was seine Mutter ihm gemalt haben könnte. Weitere epistemische oder evidentielle Verwendungsfunktionen in

Vergleicht man den Gebrauch von *mögen* in Abbildung 29 mit dem von *möchten* in Abbildung 30 im Erwerbszeitraum von 02;02.28 bis 02;06.28, ist erkennbar, dass Leos *möchten*-Äußerungen bereits eine größere Komplexität vorweisen und häufig verschiedene Verben (*halten, fliegen, aussteigen* etc.) enthalten.



185

also ein weniger fixierteres Schema, sind aber zum gleichen Erwerbszeitpunkt weniger komplex als seine *wollen*-Äußerungen.

Abbildung 30 zeigt, dass *möchten* im Kontrast zu *mögen* nicht schematisch an die Konstruktion *nicht* gebunden ist. Leo kommuniziert mit *mögen*-Types in diesem kindlichen Erwerbszeitraum, was ein Akteur erhalten oder ausführen möchte und verstärkt dies durch die Konstruktion *auch*, so dass sich eine eingeschliffene Kombination im Verwendungsschema ergibt: SUBJEKT *möchte auch* HANDLUNG/OBJEKT. Ab 02;07 nimmt der Anteil der kindlichen *mögen*-Äußerungen in Leos Korpus ab und es ist häufiger *möchten* dokumentiert. Den folgenden Beispielen ist zu entnehmen, dass Leo *möchten* ab 02;04.09 hierbei zunehmend mit dem pronominalen Subjekt *du* kombiniert.

(44)	Leo	02;04.09	Brezel	möchtest	du haben ! [+ diary]
(45)	Leo	02;06.20	du	möchtest	Fische aus Papier haben ! [+ diary]
(46)	Leo	02;06.20	du	möchtest	Früchtetee aus der Baby+Tasse . [+ diary]
(47)	Leo	02;07.30	keine Diesellok mit Straße	möchtest	du .
(48)	Leo	02;07.30	<Straße	möchtest	du > [x 2] .
(49)	Leo	02;08.01	eine weiße Trambahn	möchtest	du von Siku [% Spielzeugfirma] .
(50)	Leo	02;08.01	ein weiße Trambahn von Siku	möchtest	du .
(51)	Leo	02;08.02	sowas	möchtest	du haben .
(52)	Leo	02;08.02	so ein (S)piel	möchtest	du haben .
(53)	Leo	02;08.02	+< sowas	möchtest	du haben .
(54)	Leo	02;08.02	ein Zirkus	möchtest	du .
(55)	Leo	02;08.05	in Mamas und Papas Arbeitszimmer	möchtest	du Kinderkassette hören und da möchtest du auch einen Orangensaft trinken . [+ diary]
(56)	Leo	02;08.05	du	möchtest	den nicht aufgeblasen haben .
(57)	Leo	02;08.24	du überlegst dich noch , was du an Kassette hören	möchtest	. [+ diary]
(58)	Leo	02;09.11	was	möchtest	du für eine Mama ? [+ diary]
(59)	Leo	02;09.15	Mama ,	möchtest	du noch mehr Nudeln ? [+ diary]

Die ersten Äußerungen sind Tagebuchaufzeichnungen, weshalb die Verwendungsfunktion nicht ermittelt werden kann. Anschließend existieren monatelang keine Aufzeichnungen, in denen eine *mögen/möchte*-Äußerung von Leo das pronominale Subjekt *du* enthält.

Ab 02;08.01 zeigt sich für einige Tage eine Hochkonjunktur von *mögen/möchten* mit dem pronominalen Subjekt *du* in Leos Korpus. In diesem Zeitraum weicht der Junge nicht von dem Schema *möchtest du* ab, was in den Äußerungen (47) bis (55) beispielhaft dargestellt ist. Auch hier wird deutlich, dass das Schema *möchtest du* anfangs noch nicht durch Analogie mit anderen *mögen/möchten*-Types verbunden wurde, weil die Verwendung des Types *möchte*

z. B. schon ein flexibleres und produktiveres Schema zeigt. Das Konstruktionsschema SUBJEKT *möchte/möcht (auch)* HANDLUNG/OBJEKT weicht sehr von dem Schema OBJEKT *möchtest du* HANDLUNG ab. Letzteres Schema entspricht dem frequentesten Schema im Input. Leos Mutter verwendet *möchtest du* 18-mal so häufig wie *du möchtest*, wobei beide Formen gewöhnlich Interrogativäußerungen sind, die als Reformulierungen dienen.

Erst mit über drei Jahren lässt sich eine sprecherexterne Bezugnahme auf anwesende Kommunikationspartner mit *du* in Leos Gebrauch von *mögen/möchten* am situativen Kontext erkennen. Dies erfolgt bei *mögen/möchten* zwei Monate nachdem er bereits erste *wollen*-Äußerungen mit *du* kombiniert, um den Bezug auf sprecherexterne Subjekte herzustellen.

6.3.3.2 Exkurs: Leos Verwendung des pronominalen Subjekts *du*

Leo produziert während der Aufnahmen mit 02;00.08 die ersten Äußerungen, die das pronominale Subjekt *du* enthalten. Anfangs ist die Verwendungsfunktion über den Kontext nicht eindeutig zu ermitteln, auch wenn die Äußerungen z. T. schon sehr komplex sind.

- (60) 02;00.08 Leo: aufbauen [x 3] [?] .
 Leo: Mama , <wo bis(t) du> [x 2] , Mama !
 Leo: wo bis(t) du xxx .

Es folgen eine Reihe von Äußerungen, die *du* enthalten, in denen jedoch die deiktische Bezugnahme anhand des Äußerungskontextes nicht eindeutig oder nicht dokumentiert ist. Die Form von Leos Äußerungen lässt aber einen deiktischen Bezug zu anwesenden Personen vermuten. Zu einem späteren Zeitpunkt wird über die Äußerungskontexte erkennbar, dass Leo mit *du* konstant einen deiktischen Bezug zu sich als Sprecher herstellt. Die einzige Ausnahme bilden Leos *sollen*-Äußerungen (Unterkapitel 6.6).

- (61) 02;02.11 Leo: <xxx [= Kapriolen] machst du> [x 2] .
 Vater: du machst Kapriolen g(e)rade , he@o .
 Vater: du bist ein Kapriolenmacher .
 Vater: was machst du denn jetzt für Kapriolen , he@o ?
- (62) 02;04.24 Leo: **du isst** heute noch Fis(ch) .
 Mitarbeiter: was soll +/.
 Leo: du isst heute noch Fis(ch) .
 Mitarbeiter: du isst heute noch Fisch ?
 Leo: ja [x 2] .
 Mitarbeiter: +< hm@o , ja , du hast ja heute morgen einen Fisch gekauft , ne@o ?
- (63) 02;05.13 Leo: du **musst nicht** ah@o machen .
 Mutter: du musstest nicht ah@o machen .
 Mutter: was hast du denn sonst bei der Zahnärztin gemacht ?
- (64) 02;05.30 Leo: Gemüse **magst du** nicht .
 Mutter: Gemüse &m [///] aber du magst doch zum Beispiel Broccoli , oder?
 Leo: ja .
 Mutter: Broccoli is(t) auch ein Gemüse .
 Mutter: und das magst du ja durchaus .

- (65) 02;09.00 Vater: ja , was hätt(e)st du denn gern(e) ?
 Leo: +< **du hast Durst** .
 Vater: ja , ich hol dir was , du , ich hol dir was .
- (66) 02;09.05 Leo: ach@o , da **kannst du nich(t)** ziehen .
 Mutter: ja , wie hat (ei)n der Papa das gemacht , Leo ?
 Mutter: musst mir mal erklären .
- (67) 02;09.07 Leo: **du wollt [: wolltest]** ein Stück von den Kuchen .
 Mitarbeiter: du wolltest ein Stück von dem Kuchen ?
 Leo: ja .
 Mitarbeiter: a(ber) der is(t) ja alle
- (68) 02;09.25 Leo: ja , **du schlürf** noch eine kleine Runde von deinem Tee .
 Mutter: dann schlürf mal noch (ei)ne kleine Runde von deinem Tee .

Alle Erwachsenenäußerungen der Beispielsequenzen (60) bis (68) sprechen dafür, dass Leos Form-Funktionsverbindungen Teil des gemeinsamen Hintergrunds in der familiären Sprachgemeinschaft sind und selten zu Missverständnissen führen. Häufig reformulieren oder korrigieren die Kommunikationspartner die kindlichen Äußerungen nicht explizit und reagieren aus Sicht des Kindes erwartungsgemäß. Die Bezugspersonen akzeptieren die kindspezifische Form-Funktionsverbindung, die Leo konsequent, systematisch und über einen langen Zeitraum von mindestens 02;02 bis 02;10 verwendet und übernehmen die Form-Funktionsverbindung nicht in ihrer Produktion.

Leos Äußerungszusammenhänge zeigen, dass er erst mit 02;10 die deiktische Bezugnahme auf ein sprecherexternes Subjekt mit *du* herstellt, wobei er z. T. noch Eigenreparaturen erstellt, wie im Beispiel (70).

- (69) 02;10.25 Leo: Ja , **Papa , du musst** zu dein Trambahn rüberkommen .
 Vater: +< xxx .
 Vater: ach_so@o , okay@o , dann komm ich rüber , ja .
- (70) 02;11.00 Leo: <und was **wünschst du**> [/] und was **wünsch ich** mich von Peter ?
 Mutter: was wünschst du dir von Peter ?
 Leo: ich glaube , ein Klastfisch .
 Mutter: ein was+für+ein Fisch ?
- (71) 02;11.04 Leo: **Mama , du fährst** mit einen grünen Flugzeug .
 Leo: **ich fahr mit** ein roten Flugzeug .
 Mutter: du fährst mit einem roten Flugzeug und ich mit einem grünen .
 Leo: +< ja .

Leos Verwendung von *du* außerhalb der familiären Sprachgemeinschaft wahrzunehmen, ist schwierig, weil sie vom Transkribenten nicht gekennzeichnet wurde, obwohl dies in den CHAT-Notationskriterien über verschiedene Symbole ([: Text] oder %exp:) vorgesehen ist. Ohne Berücksichtigung des situativen Kontextes wäre auch dieser kindspezifische Gebrauch nicht zu ermitteln.

Die kindspezifische Funktionszuschreibung lässt sich aber nur in Leos Produktion und nicht in seiner Rezeption beobachten, weil auch die Verwendung der pronominalen Subjekte *ich* und *du* durch seine Bezugspersonen zu einer zufriedenstellenden Kommunikation führen, wie in den Beispielen (62) und (67).

Anhand der Korpusdaten ist zudem nicht erkennbar, ob und welchen funktionalen Unterschied Leo mit *du* und *ich* bei der Äußerungsproduktion realisieren will. Mit beiden Konstruktionen stellt er einen deiktischen Bezug zu sich als Subjekt her. Auf sprecherexterne Subjekte referiert der Junge hingegen explizit mittels spezifischer Konstruktionen, wie z. B. *Mama*, *Papa* oder *Mechthild*.

In den Korpora der beiden Mädchen kann diese oder eine vergleichbare Verwendung der pronominalen Subjekte *ich* oder *du* nicht beobachtet werden. Es handelt sich somit um eine dauerhafte und systematische, aber kindspezifische Form-Funktionsverbindung, die Leo nicht an einer für alle Gesprächsteilnehmer zufriedenstellenden Kommunikation hindert.

6.3.3.3 Caroline: Dominanz der Selbstreferenz

Caroline verwendet im Vergleich zu Leo und Lilly wesentlich seltener *mögen/möchten*-Types und produziert während der Aufnahmen keine Übergeneralisierungen.⁹⁵ Der *mag*-Type bleibt bei Caroline anders als bei Leo und Lilly dominant und wird von ihr nicht mit Verben kombiniert. Caroline äußert *möchten* noch seltener als *mögen*. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Caroline bis 02;07.08 keine *mögen*-Äußerungen erstellt, um eine geschmackliche Neigung zu kommunizieren.

Die Abbildung 31 ist daher auf den Zeitraum von 02;04.01 bis 02;07.03 beschränkt. Carolines *mögen/möchten*-Äußerungen enthalten auch in dieser Zeitspanne nur wenige sprachliche Elemente und sie zeigen eine geringere Komplexität als ihre *wollen*-Äußerungen (Abbildung 20) in einer früheren Erwerbsphase. Insbesondere ihre Äußerungen mit dem *mag*-Type bestehen häufig nur aus zwei sprachlichen Einheiten und enthalten keine relationalen Ausdrücke. Caroline kommuniziert mit der eingeschliffenen Kombination *mag nicht* vorrangig, was sie nicht haben oder machen will. Die enge Verknüpfung von *wollen* mit *nicht* hat sich im Vergleich dazu in dieser Erwerbsphase bereits gelockert.

⁹⁵ Es ist ggf. auf unterschiedliche Transkriptionskriterien oder eine fehlerhafte Transkription zurückzuführen, dass nur bei Caroline keine Übergeneralisierungen erfasst sind. Diese Problematik wurde bereits in Unterkapitel 5.3 thematisiert.

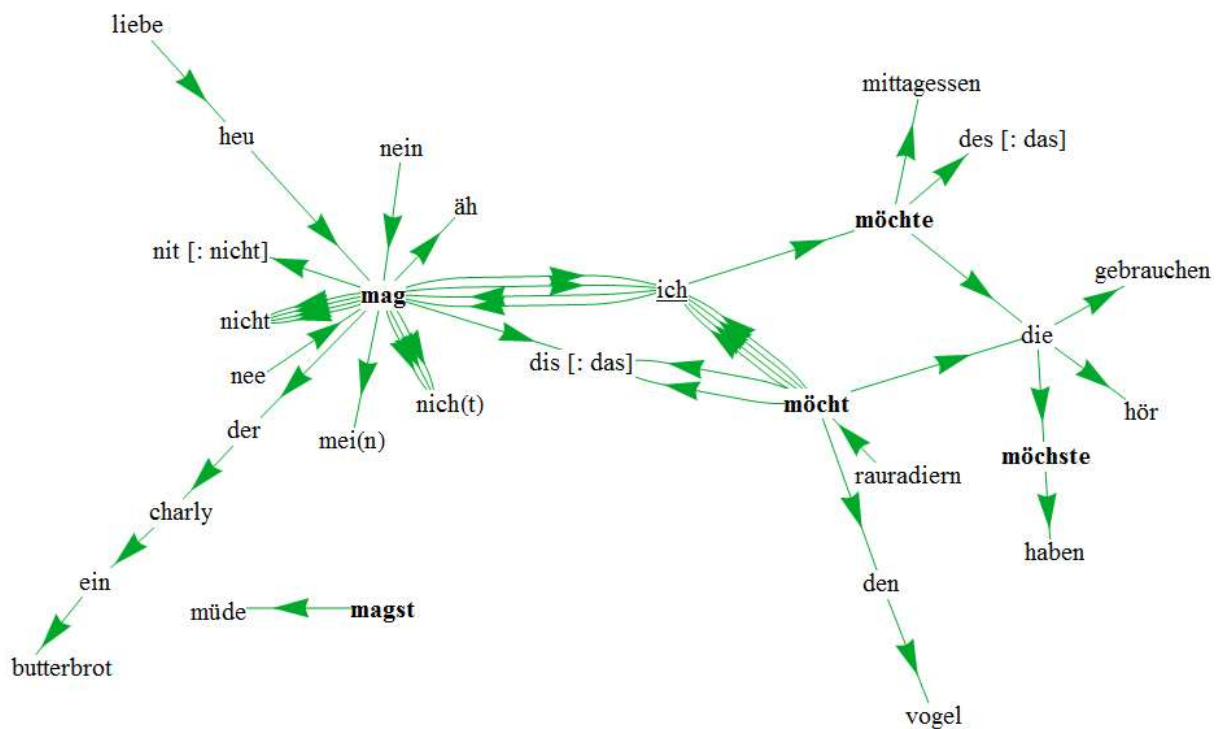


Abbildung 31: Kookkurrenzgraph von Carolines *mögen/möchten*-Äußerungen im Zeitraum 02;04.01 bis 02;07.03

Möchten wird von Caroline während der Aufnahmen zu keinem Zeitpunkt negiert und das Kind hat die Funktion, was ein Subjekt nicht machen oder haben möchte, bis 02;07 ausschließlich mit der Form *mag* verknüpft. Äußerungen mit *möchteste*, *möchte* und *möcht* werden häufig mit Verben an einem fixierten Platz nach den *möchten*-Types geäußert, wobei sie auch hiermit auf ihre eigenen Wünsche Bezugnimmt. Insbesondere bei *möchte* wird dies deutlich, weil *ich* an fixierter Position nach dem *möchte*-Type geäußert wird. Beim *mag*-Type ist diese Position flexibler.

(72)	Caroline	02;04.07	die	möchteste	haben . sorum (1.) .
(73)	Caroline	02;04.24		möcht	dis .
(74)	Caroline	02;04.28		möcht	ich .
(75)	Caroline	02;05.26	rauradiern	möcht	den Vogel (.)
(76)	Caroline	02;05.31	ich	möchte	die (.) gebrauchen .

Auch wenn das Korpus nur wenige *mögen/möchten*-Äußerungen enthält, deuten diese an, dass Caroline zunächst zwei unterschiedliche Konstruktionen gebraucht, die nicht durch Analogie miteinander verbunden wurden und deren Konstruktionsschemata in ihrer Komplexität und Funktion daher variiert.

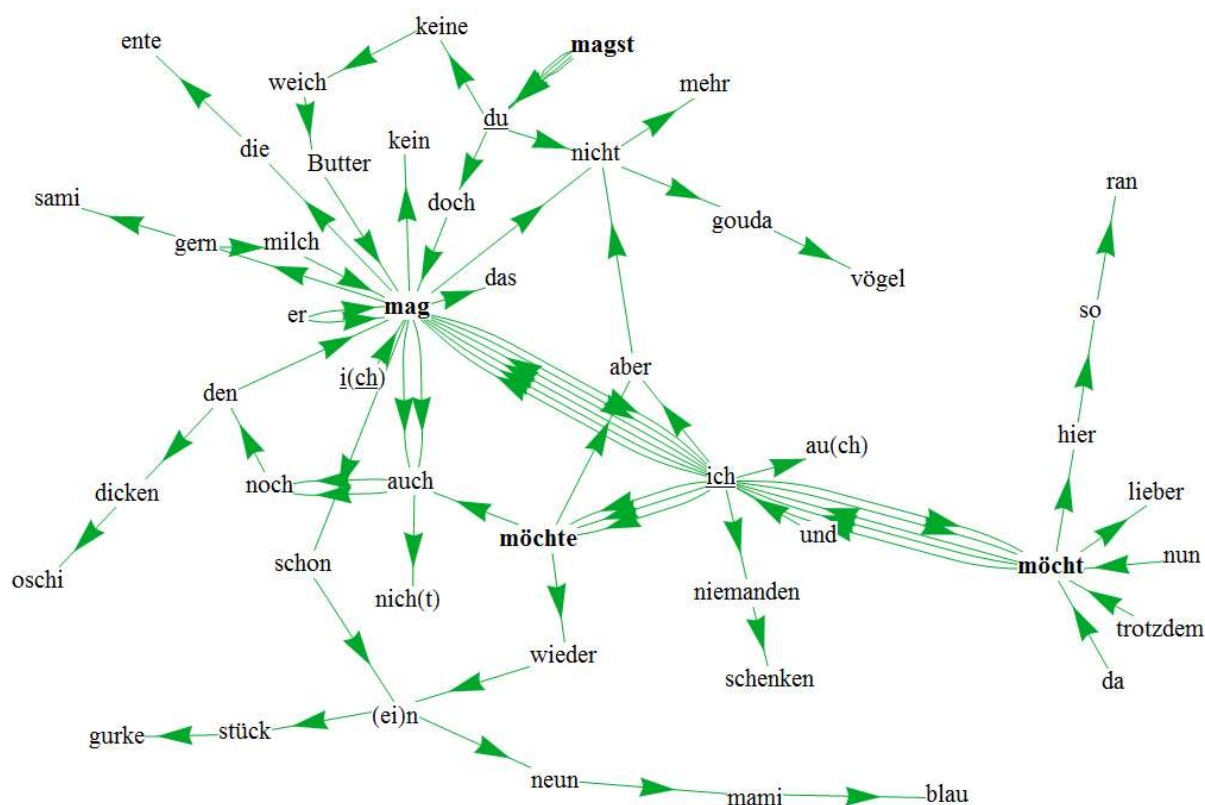


Abbildung 32: Kookkurrenzgraph von Carolines *mögen/möchten*-Äußerungen im Zeitraum 02;07.08 bis 03;03.31

Ab 02;07 zeigen sich Veränderungen in Carolines Gebrauch von *mögen/möchten*. Ihre Äußerungen werden länger und komplexer. Die fixierte Position des pronominalen Subjekts *ich* und die eingeschliffene Verknüpfung mit *nicht* haben sich gelockert und sie erkundigt sich in mehreren Interrogativäußerungen nach den geschmacklichen Neigungen ihrer Kommunikationspartner. In diesen *mögen/möchten*-Äußerungen verwendet sie erstmals auch das pronominale Subjekt *du*. Die Kombination *magst du* erfüllen im Gegensatz zu ihren Äußerungen mit *willst du* die Kommunikationsfunktion einer Frage dar. Ab 02;07 erweitert Caroline die Verwendungsfunktion des *mag*-Types und äußert diesen nun vorrangig ohne Verben, um auszudrücken, was ihr schmeckt. Ihre *mögen/möchten*-Äußerungen enthalten ab diesem Zeitpunkt auch häufig relationale Ausdrücke, wie *auch*, *gern*, *noch*, *nicht*, *hier* und *mehr*. Dies lässt sich in Carolines *wollen*-Äußerungen schon Monate zuvor beobachten. Die Dominanz der Selbstreferenz bleibt während der gesamten Aufnahmen bestehen. Nur in seltenen Fällen kommuniziert das Mädchen, was anderen Kommunikationspartnern schmeckt. Der Ausdruck eines Objektwunsches bezieht sich hingegen ausschließlich auf den Sprecher selbst als Subjekt, wobei Handlungswünsche von Caroline nicht mit *mögen/möchten* geäußert werden, sondern mit *wollen*.

6.3.3.4 Lilly: Weiterhin Dominanz des pronominalen Subjekts *ich*

Bei Lilly dominiert im fortschreitenden Erwerbsprozess ebenfalls der *mag*-Type die Verwendung von *mögen/möchten*, dessen Aussprache allerdings bei ihr variiert. Diese Formen (*ma*, *mach*, *mag*, *mad*) sind in Abbildung 33 enthalten. Lilly verwendet den *mag*-Type wie Leo v. a. zur Kommunikation, was jemandem schmeckt und ausschließlich im Kontext von Essen. In den meisten Fällen liegt ein Sprecherbezug vor, das sie fast immer durch die Konstruktion *ich* expliziert. Dieses füllt meist den äusserungseinleitenden Platzhalter, wie in dem folgenden gerichteten Kookkurrenzgraphen und anhand der Beispieläußerungen (77) bis (83) zu sehen ist.

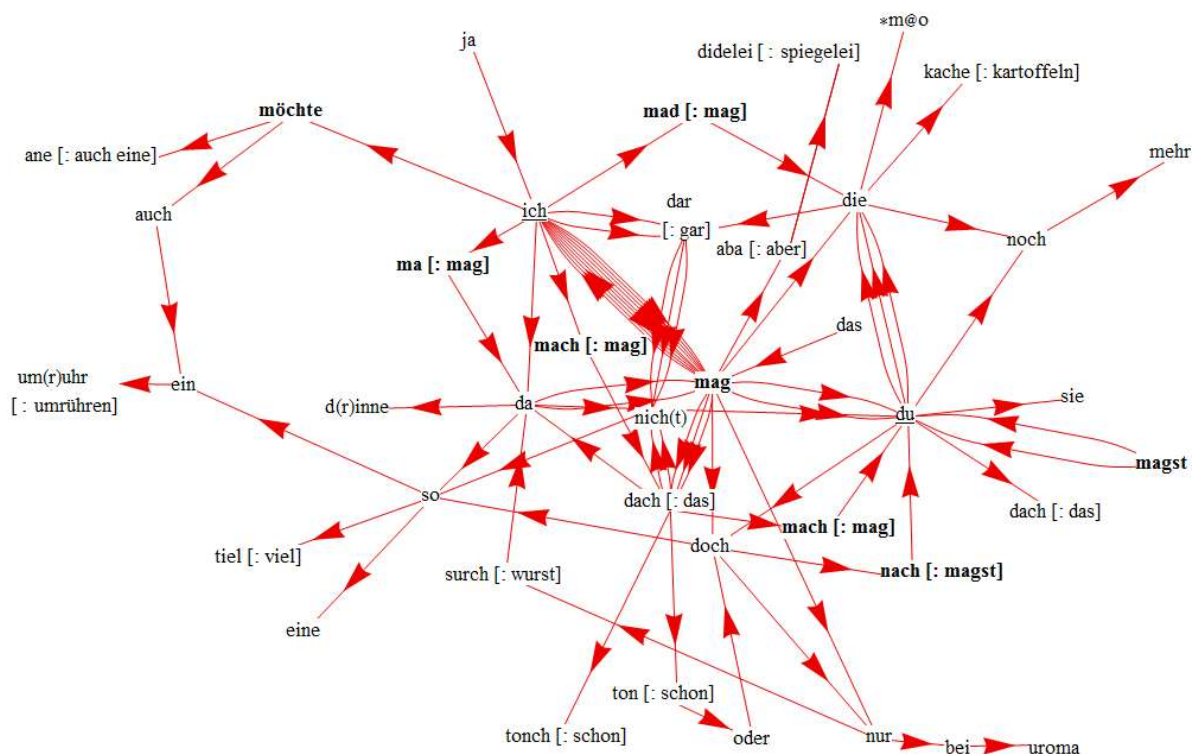


Abbildung 33: Kookkurrenzgraph von Lillys *mögen/möchten*-Äußerungen im Zeitraum 02;01.28 bis 02;02.07

Ab 02;01.13 teilt Lilly durch *mag* auch mit, dass sie ein bestimmtes Objekt erhalten möchte, auf das sie mit deiktischen Konstruktionen referiert, wie in den Beispielen (77) und (78). Häufig ist diese Intention auch in anderen *mögen*-Äußerungen zu erkennen, weil sie damit versucht, Lebensmittel von ihrer Mutter zu bekommen bzw. ein Lebensmittel nicht mehr zu essen, wie in den Beispielen (79) bis (83). In den Äußerungen (79) und (81) verleiht sie dieser Kommunikationsfunktion durch ergänzende Äußerungen Nachdruck.

(77)	Lilly	02;01.13	Ja ! Ich	mach	[: mag] , mach [: mag] eine von dir .
(78)	Lilly	02;01.13	[...] Da	mag	ich deine .
(79)	Lilly	02;01.28	[...] ich	mag	Aba [: aber] Didelei [: Spiegelei] . Dach [: darf] ich auch mal .
(80)	Lilly	02;02.03	i(ch)	mad	[: mag] die dar [: gar] nich(t) .

- | | | | | | |
|------|-------|----------|-----|-----|--|
| (81) | Lilly | 02;02.03 | das | mag | ich dar [: gar] nich(t) . will(st) du noch mehr? |
| (82) | Lilly | 02;02.21 | Ich | nag | [: mag] ta [: kein] e^ssen (1.) satt ! |
| (83) | Lilly | 02;02.21 | Ich | mag | das nich(t) mehr . |

In den Beispieläußerungen (77) bis (83) ist es mitunter schwierig zu differenzieren, ob Lilly ausdrückt, dass ihr etwas (nicht mehr) schmeckt oder dass sie etwas (nicht) haben will. Die Funktion der Willensäußerung scheint von ihr graduell aus der anderen Verwendungsfunktion abgeleitet zu werden und sich nur langsam vom Situationskontext des Essens zu lösen.

In Abbildung 33 zeigt, dass Lillys *möchten/mögen*-Äußerungen zudem häufige relationale Ausdrücke, wie *mehr*, *auch*, *noch*, *viel*, *gar nicht*, *nur* oder *doch* enthalten. Dies erfolgt zwar wesentlich früher als bei Leo und Caroline, aber dennoch später als in ihren *wollen*-Äußerungen. Mit 02;01.28 kombiniert Lilly *möchten* das erste Mal mit einem Verb.

- | | | | |
|------|-------|----------|--|
| (84) | Lilly | 02;01.28 | Nei(n) . ich möch(te) auch umr(ü)hren, *eh@o , ich möchte auch ein um(r)uhr
[: umrühren] [/] au(ch) umuhr [: umrühren] (.) umruhr [: umrühren] . |
| (85) | Lilly | 02;02.13 | [...] xxx Plitza [: Pizza] haben (.) Der mad [: mag] in dann so da [//] dauch
[: drauf] haben . |

Ihre *mögen*-Äußerungen enthalten hingegen erst einen halben Monat später weitere Verben und erst ab dann sind in ihren *mögen/möchten*-Äußerungen regelmäßig Verben enthalten, wobei sie *möchten* häufiger in der grammatikalisierten Verwendung äußert als *mögen*. Dies wurde so auch bei Leo beobachtet. Hinsichtlich der Verwendungsfunktion von *mögen* und *möchten* zeigen sich bei Lilly und Leo vergleichbare Unterschiede.

- | | | | |
|------|-------|----------|---|
| (86) | Lilly | 02;04.31 | Mama ich mach [: mag] au(ch) welche hab(e)n . Oder (.) den darch [: darf]
ich alle machen „ oder ? |
| (87) | Lilly | 02;05.13 | Ich mach [: mag] das nich(t) t:il [: trinken] (.) *m@o (2.) Du komm(e)n mit ? |
| (88) | Lilly | 02;07.30 | mak(st) [: magst] du no(ch) [/] noch [///] mak(st) [: magst] du noch eins
geben ? |

Die Äußerungen (85) bis (87) sind Beispiele für die anfängliche grammatikalisierte Verwendung des *mag*-Types. Lilly benennt so zunächst, was ein Subjekt haben, trinken oder essen möchte. Erst ab 02;07 bekundet sie so auch Handlungswünsche. Hierfür gebraucht sie zuvor bereits *wollen* und *möchten*.

- | | | | | | |
|------|-------|----------|-------------------|--------------------|---|
| (89) | Lilly | 02;02.13 | Ich | moch | [: möchte] mal ein Tuch ha:ben . |
| (90) | Lilly | 02;02.14 | Ich | mö^de | [: möchte] da(s) da dachen
[: puzzeln] [//] durcheinander
[: durcheinander] |
| (91) | Lilly | 02;02.18 | Ich will [//] ich | möchte | noch (.) mehr Saft ha(ben) , kann die
deine d(i)e ham [: haben] ? |
| (92) | Lilly | 02;02.23 | ich | möcht(e) | xxx ei(n)e haben |
| (93) | Lilly | 02;04.31 | Ich | möchte | dann danach dach [: das] hier nesen
[: lesen] . |
| (94) | Lilly | 02;05.14 | nee !
ich | möch(te)
möchte | haben (4.)
haben +/. |

(95)	Lilly	02;06.05	wer	Möchte möchte	ich [/] da nich(t) au der Decke biel(e)n [: spielen] (.) kann(st) du mit mir biel(e)n [: spielen] ?
(96)	Lilly	02;06.05		Möchte	da hochgeddan [: hochklettern] ?
(97)	Lilly	02;06.05	*m@o , nein, ich	möchte möchte	[/] ich was drauch [: drauf] spreche(n) .
(98)	Lilly	02;06.05	hm@o, aba [: aber] ich wollte haputt [: kaputt] demach(t) [: gemacht] ! (.) Se [: wer]	möchte	da dauch [: drauf] sitzen ? (.) eina oda [: oder] dei [: zwei] ?
(99)	Lilly	02;06.07	<Ich	möchte ma(g)	abbeiß(e)n (1.) Mam [: Mama] d:ein's > [=! nörgelt / quängelt]
(100)	Lilly	02;06.11	Was denn ? (1.) Ich	möchte	den aber taputt [: kaputt] machen .

Die Beispiele (89) bis (100) veranschaulichen, dass in Lillys Äußerungen *möchten* einen größeren funktionalen Verwendungsbereich als bei den anderen Kindern zu diesem Erwerbszeitpunkt beobachtet wurde. Mit *möchten* drückt Lilly eine Vielzahl verschiedener Handlungs- und Objektwünsche aus, wie in (89), (91), (92) und (94). Die Beispieläußerungen (86), (91) und (95) zeigen außerdem, dass der Wunsch, etwas haben zu wollen, mit der kommunikativen Funktion einer Aufforderung an Bezugspersonen verbunden ist. Äußerung (92) ist zudem ein Beispiel, wie eng die volitive Funktion mit *wollen* und *möchten* verknüpft ist und dass Lilly beide Konstruktionen für die gleiche Kommunikationsfunktion einsetzt. Inwiefern sie zwischen der modalen Stärke der zwei Konstruktionen differenzieren kann, ist anhand der Korpusbeispiele nicht zu erkennen. Äußerungen (86) und (91) verdeutlichen, dass Lilly außerdem alternative Konstruktionen für eine Reformulierung und Ergänzung nutzt. Auch wenn die syntaktische Verwendung von *mögen/möchten*, *wollen*, *können* und *dürfen* vermutlich noch nicht durch Analogie verbunden ist, kann Lilly vergleichbare Kommunikationsfunktionen flexibel mit ihnen ausdrücken.

Das Mädchen benennt mithilfe des pronominalen Subjekts *du* an einem fixierten Platz nach den *mögen/möchten*-Types zudem schon früh und regelmäßig Bezugspersonen als Subjekt, was aus der Abbildung 33 und der folgenden KWIC-Liste hervorgeht. Auch hierdurch unterscheidet sich ihre Verwendung von Leos und Carolines.

(101)	Lilly	02;00.16		Muchten	[: mögen] du dache [: das] ?
(102)	Lilly	02;01.30	oder doch	nach	[: magst] du dach [: das] (1.) [...]
(103)	Lilly	02;01.30	dach [: das]	mach(st)	[: magst] du doch , so eine . [...]
(104)	Lilly	02;02.03	sache [: sag] mal	magst	du sie ? (2.)
(105)	Lilly	02;02.03		(m)agst	du die noch ?
(106)	Lilly	02;04.19	Mia ?	mach(st)	[: magst] du Täse [: Käse] ? [...]
(107)	Lilly	02;05.18	Ja ? *ah@o , welche	mach(st)	[: magst] du ton [: von] den Dernen [: Sternen] ? Auch du ?

(108)	Lilly	02;06.11	Wen	magst	du derne [: gerne] ?
(109)	Lilly	02;06.18	(w)a(r)^um *m@o ,	möchstes(t)	du nich(t) von mir abbeiß(e)n ?
(110)	Lilly	02;07.16	was	müchte	[: möchtest] du mit (.) mache ? [...]
(111)	Lilly	02;07.17	un(d) du	michtes(t)	[: möchtest] du vein [: sein] ?
(112)	Lilly	02;07.25	Nee? (War)um	mach+du	[: magst du] dich [: das] nich(t) ?
(113)	Lilly	02;07.25	<	Mag	su > [: magst du] auch nich(t) .
(114)	Lilly	02;07.25	Wa(r)um nich(t) ?	mag(st)	tu [: du] teine [: keine] K:iwi ?
(115)	Lilly	02;07.30		mak(st)	[: magst] du no(ch) eins geben ?
(116)	Lilly	02;08.27		Möchte(e)st	du auch eine ? (.) da !
(117)	Lilly	02;08.27	*mmh@o . wie	möchtest	du die denn ?

Die Beispiele (101) bis (117) veranschaulichen des Weiteren, dass die *mögen/möchten*-Types in Äußerungen mit *du* eine große Variation zeigen, wie sie in dieser Form nicht in Lillys *mögen/möchten*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich* bestehen. Das Konstruktionsschema entspricht, wie bei ihren *wollen*-Äußerungen mit *du*, dem Muster der Interrogativäußerung ihrer Mutter und bis 02;07.30 erkundigt sich Lilly in diesen Äußerungen immer nach den geschmacklichen Neigungen ihrer Mutter. Der Situationskontext und Lillys Folgeäußerungen lassen allerdings erneut die Intention erkennen, dass sie wissen möchte, ob sie Lebensmittel haben und essen darf. Das Handlungsziel ihrer Äußerungen entspricht daher einer Bitte um ein Objekt. Auffällig ist, dass Lilly *mögen*-Types zwei Monate vor *möchten*-Types mit dem pronominalen Subjekt *du* kombiniert. Gleichzeitig äußert sie *mögen* aber nicht mit anderen Verben, so dass sie offenbar keine Generalisierung durch Analogie zwischen den Konstruktionsschemata erstellt hat. *Möchten* erweitert sie hingegen häufig mit einem Verb, wie in den Beispielen (109) bis (111). Die typespezifische Verwendungsfunktion beeinträchtigt die Komplexität der jeweiligen Schemata, was sich schon bei Leo und Caroline gezeigt hat.

Der anfängliche Unterschied in der Verwendungshäufigkeit von *mögen* und *möchten* kehrt sich ab 02;06 dauerhaft um. Dies ist für den Zeitraum von 02;06.02 bis 02.06.17 beispielhaft in den folgenden zwei Abbildungen dargestellt.

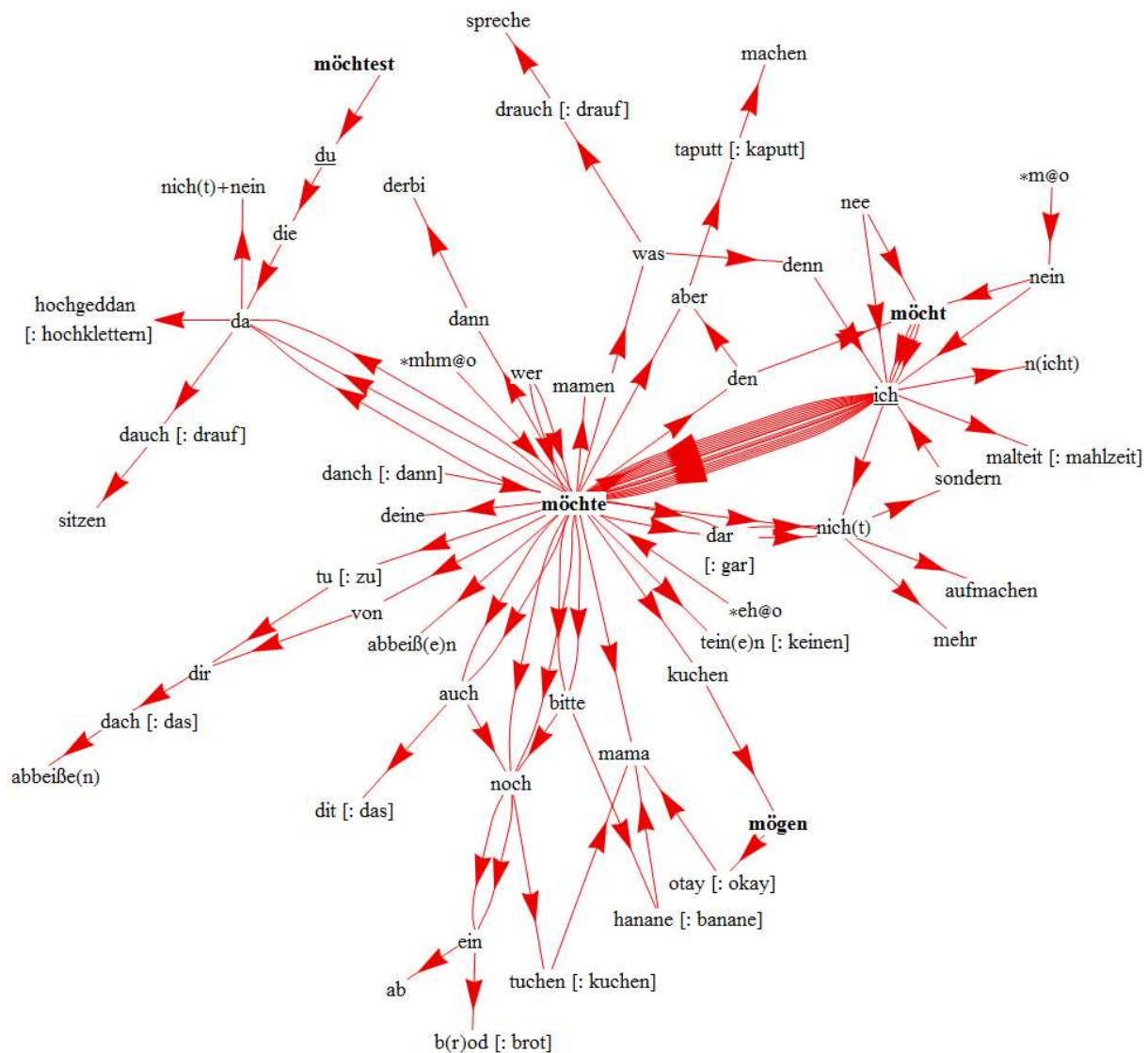


Abbildung 34: Kookkurrenzgraph von Lillys *möchten*-Äußerungen im Zeitraum 02;06.02 bis 02;06.17

Ab 02;06 erstellt Lilly mehr Äußerungen mit *möchten* als mit *mögen* und kombiniert *möchten* weiterhin häufiger mit Verben. Die Umkehr in der Verwendungshäufigkeit der Konstruktionen findet außerdem während einer allgemeinen Zunahme der Verwendung von *mögen/möchten* statt (vgl. Abbildung 24, Seite 175). Dies hängt vermutlich mit einer zeitgleichen Kontexterweiterung von *möchten* zusammen. Lilly gebraucht *möchten* ab 02;06 nicht mehr nur zur Kommunikation, welches Essen ein Akteur haben möchte, sondern auch zur Mitteilung von Handlungswünschen, wie in den Beispielen (90), (93) und (95) bis (100). Die dominierende Kommunikationsfunktion von Lillys *mögen*-Äußerungen bleibt aber weiterhin der Ausdruck einer geschmacklichen Neigung, weshalb die Kombination mit Verben nach wie vor seltener vorkommt als bei *möchten*.

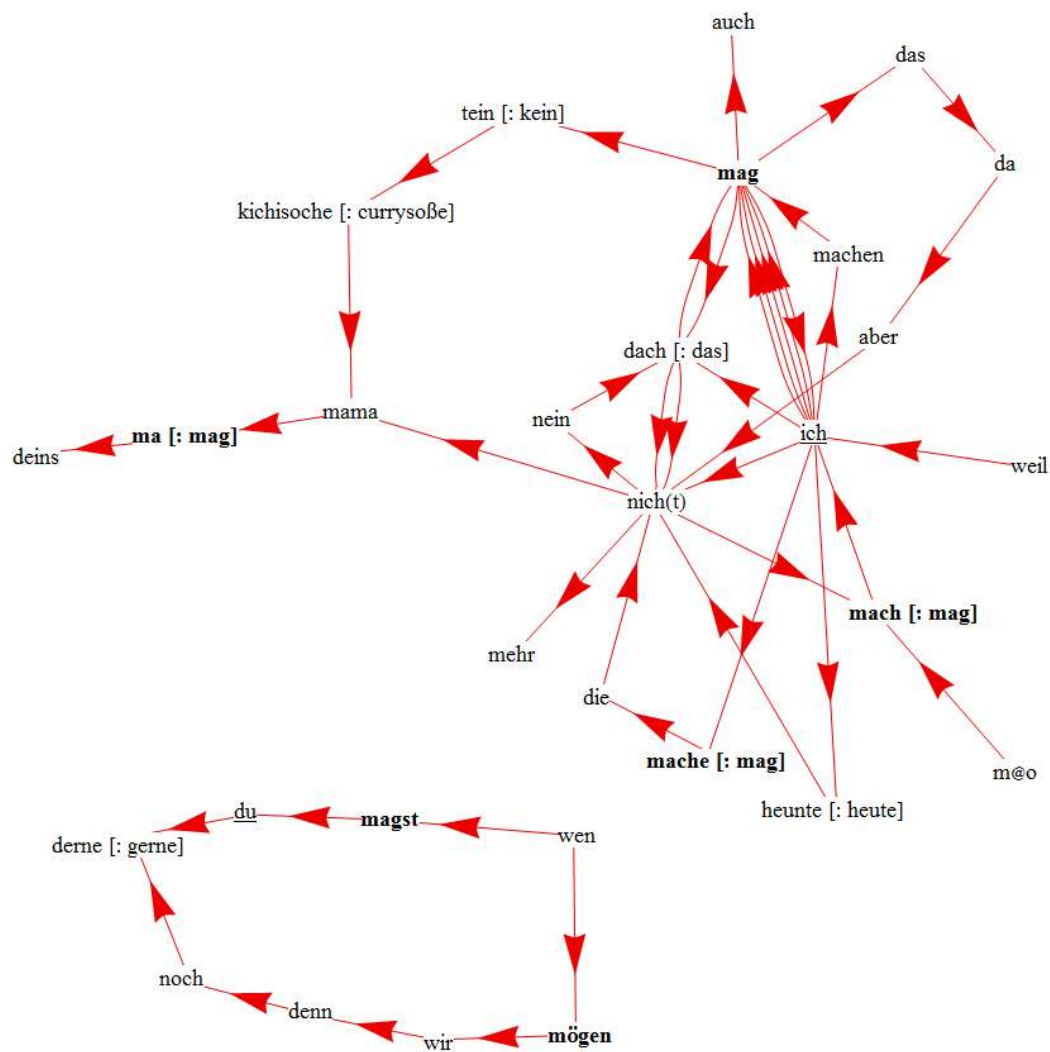


Abbildung 35: Kookkurrenzgraph von Lillys *mögen*-Äußerungen im Zeitraum 02;06.02 bis 02;06.17

6.3.4 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von *mögen/möchten*

Im frühen Gebrauch von *mögen/möchten* zeigen sich Parallelen zwischen den Kindern. Sie kombinieren die Konstruktionen anfänglich nicht mit Verben und verwenden das Schema *mag nicht* besonders häufig, auch wenn es unterschiedlich dominant und mit einer variierenden Funktion gebraucht wird. *Mögen/möchten* zeigt wie bei *wollen* eine Bindung an einen Sprecherbezug, wobei diese bei den Kindern unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Lilly benutzt *mögen/möchten* anfangs fast nur in Kombination mit dem pronominalen Subjekt *ich*, während dies bei Caroline trotz der vorhandenen Selbstreferenz nicht dokumentiert ist. Dieser Verwendungsunterschied zeigt sich bei den Mädchen auch bei *wollen*.

Eine funktionale Gemeinsamkeit der *mögen/möchten*-Äußerungen aller Kinder ist, dass Ähnlichkeiten zu extrasubjektiv-deontischen, epistemischen und evidentiellen Verwendungsfunktion eigentlich nicht dokumentiert sind. Eine Ausnahme bildet die epistemische Gebrauchsfunktion in einer Äußerung von Leo. Möglicherweise blockiert die Dominanz der

intrasubjektiven Quelle des Redehintergrunds bzw. die volitive Verwendungsfunktion die Wahrnehmung und/oder die Verwendung der stärker grammatikalisierten Konstruktion, denn auch *wollen* wurde von allen Kindern ausschließlich mit einer intrasubjektiv-volitiven Kommunikationsfunktion beobachtet.

Bei Leo, Caroline und Lilly lässt sich darüber hinaus eine lexemgebundene Entwicklung beobachten. Obwohl konventionelle *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen kompetenter Sprecher v. a. eine intrasubjektiv-volitive Verwendungsfunktion haben, die sich in erster Linie durch ihre modale Stärke unterscheidet, nehmen die sprachlernenden Kinder diese funktionale Ähnlichkeit anfangs vermutlich nicht wahr. Bei allen Kindern zeigen sich hingegen funktionale Verwendungsunterschiede zwischen *wollen* und *mögen/möchten*, die erwachsene Sprecher nicht vornehmen. Caroline äußert *wollen* vorrangig, um Handlungswünsche zu kommunizieren. Mit *mögen* benennt sie hingegen in erster Linie den Wunsch nach Objekten. Bei Lilly ist der gleiche Verwendungsunterschied zwischen *wollen* und *möchten* zu beobachten. Leo und Lilly äußern *möchten* zudem bevorzugt, wenn sie einen Willensausdruck im Situationskontext des Essens kommunizieren möchte. Damit bevorzugen zwar alle Kinder *mögen/möchten*, um Handlungswünsche auszudrücken, es existieren hierbei aber syntaktische, funktionale und situationsspezifische Gebrauchsunterschiede zwischen den Kindern.

Syntaktische und funktionale Generalisierungen von *wollen* und *mögen/möchten* lassen sich nicht beobachten. Im Gegensatz zum anfänglichen Gebrauch von *wollen* produzieren alle Kinder beispielsweise früh verschiedene Types von *mögen/möchten*. Hierbei zeigt Caroline die geringste und Lilly die größte Variation. Die Konstruktionsschemata mit *mögen/möchten* sind zudem bei allen Kindern zunächst weniger komplex, aber dafür flexibler als mit *wollen*. Konstruktionen in den Platzhaltern der Schemata, die sich auf Subjekte, Objekte, Relationen oder Handlungen beziehen, haben eine weniger fixierte Position.

Es lässt sich dennoch wieder eine gemeinsame Erwerbsstrategie beobachten, bei der Schemata zunächst fixiert und im fortschreitenden Erwerbsprozess eine zunehmende Kontext- und Funktionsausweitung erfahren. Die typespezifischen Erwerbsprozesse unterscheiden sich hierbei jedoch. Leo und Lilly drücken z. B. mit dem *mag*-Type anfangs lediglich eine geschmackliche Neigung aus, während Caroline mit *mag*- und *möchten*-Types von Beginn an Wunschäußerungen zum Ausdruck bringt. Caroline und Leo kombinieren den *mag*-Type über einen Zeitraum von mehr als einem halben Jahr ausschließlich mit *nicht*, obwohl diese Äußerungen bei den Kindern eine unterschiedliche Kommunikationsfunktion haben. Caroline bekundet hiermit, welche Handlungen sie nicht ausführen will, Leo und Lilly welche Lebensmittel einem Akteur nicht schmecken. Die *möchten*-Types zeigen bei Caroline zudem eine engere Bindung an das pronominale Subjekt *ich* in einer fixierten Äußerungsposition als bei Leo. Seine *möchten*-Äußerungen sind wiederum durch eine Bindung an *auch* gekennzeichnet, die nicht im Gebrauch von *mag* vorhanden ist. Bei Lilly ist eine eingeschliffene Verwendung mit *nicht* nur im anfänglichen Erwerbszeitraum und nur für wenige Monate zu

beobachten. Dies ist bei ihr aber nicht auf den *mag*-Type beschränkt, sondern auch in vielen *machte*- und *möchte*-Äußerungen mit einem typevariierenden Schema vorhanden.

Bei Leo und Lilly besteht eine interessante Parallele in der Erwerbsdynamik, die sich bei Caroline nicht zeigt. Ihre Verwendung von *mögen/möchten* ist stark mit dem Situationskontext des Essens verknüpft. Dies ist bei Lilly sehr stark ausgeprägt⁹⁶ und löst sich nur langsam. Leo und Lilly kombinieren den *mag*-Type zudem weniger häufig mit Verben als den *möchten*-Type.

Über die Korpusanalyse wurden noch weitere Verwendungsunterschiede deutlich. Lilly äußert *mögen/möchten* als einzige früher als *wollen* und wesentlich häufiger als Leo und Caroline. Nach einer anfänglichen Dominanz des pronominalen Subjekts *ich* löst sich ihre Verwendung von einer ausschließlich deiktischen Bezugnahme zum Sprecher als Subjekt, was bei Caroline kaum dokumentiert ist. Lillys *mögen/möchten*-Äußerungen zeigen außerdem im Vergleich zu den anderen Kindern wesentlich früher eine größere Komplexität, obwohl sie als einzige der drei Kinder auch zahlreiche Übergeneralisierungen und variierende Ausspracheformen erstellt (*magden*, *magten*, *möch*, *moch* oder *muchten*). Dies ist vermutlich durch die vielfältigen Types zu erklären, die *mögen/möchten* in den Äußerungen kompetenter Sprecher haben können.

Die Analyse verdeutlicht, dass die Gemeinsamkeiten der Erwerbsverläufe, wie schon bei *wollen*, vorrangig auf einer übergeordneten Ebene bestehen. Alle Kinder erwerben zwar mithilfe lokaler typespezifischer Konstruktionen die syntaktische und funktionale Verwendung von *mögen/möchten*, die im weiteren Erwerbsverlauf allmählich eine funktionale Ausweitung sowie eine Lösung von speziellen Situationskontexten und der deiktische Bezug zum Sprecher als Subjekte erfährt. Hierbei bestehen aber große Verwendungsunterschiede und die Konstruktionsschemata der Kinder variieren z. T. beträchtlich hinsichtlich ihrer Kommunikationsfunktion, Komplexität, Flexibilität und Produktivität. Diese Unterschiede der Erwerbsdynamik lassen keine generellen Aussagen zu und sprechen stattdessen für einen individuellen Erwerbsverlauf.

Einige Beobachtungen widersprechen dabei bisherigen Forschungsergebnissen. Anders als von Stephany (1995) oder Adamzik (1985) beschrieben, verwenden alle Kinder *mögen/möchten* als eines der ersten hier untersuchten Konstruktionen, wobei sie die *mögen/möchten*-Konstruktionen in der grammatikalisierteren Verwendung, in Kombination mit einem Verb, hingegen vergleichsweise später äußern. Und entgegen der Aussage von Tomasello (2003a), dass Einstiegsverben nicht übergeneralisiert werden, erstellen Leo und Lilly zahlreiche Übergeneralisierungen mit *mögen/möchten*. Diese Konstruktion hat aber dennoch die Eigenschaft von Einstiegsverben bei den beiden Kindern, denn sie werden von beiden Kindern und von ihren Bezugspersonen früh und frequent geäußert und scheinen typespezifische Ankerpunkte im Erwerb bestimmter Kommunikationsfunktionen zu bilden.

⁹⁶ Diese Bindung kann in Lillys Äußerungen jedoch auch ausgeprägter sein, weil der größte Anteil der Audioaufnahmen während des Essens und der Essenszubereitung stattfand.

6.4 Müssen

6.4.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

Müssen ist im Vergleich zu *wollen* und *mögen/möchten* erst zu einem späteren Zeitpunkt regelmäßig in den Kindersprachekorpora dokumentiert. Einzelne kindliche *müssen*-Äußerungen finden sich dennoch schon sehr früh in Carolines und Lillys Korpus, wie aus der folgenden Abbildung⁹⁷ hervorgeht.

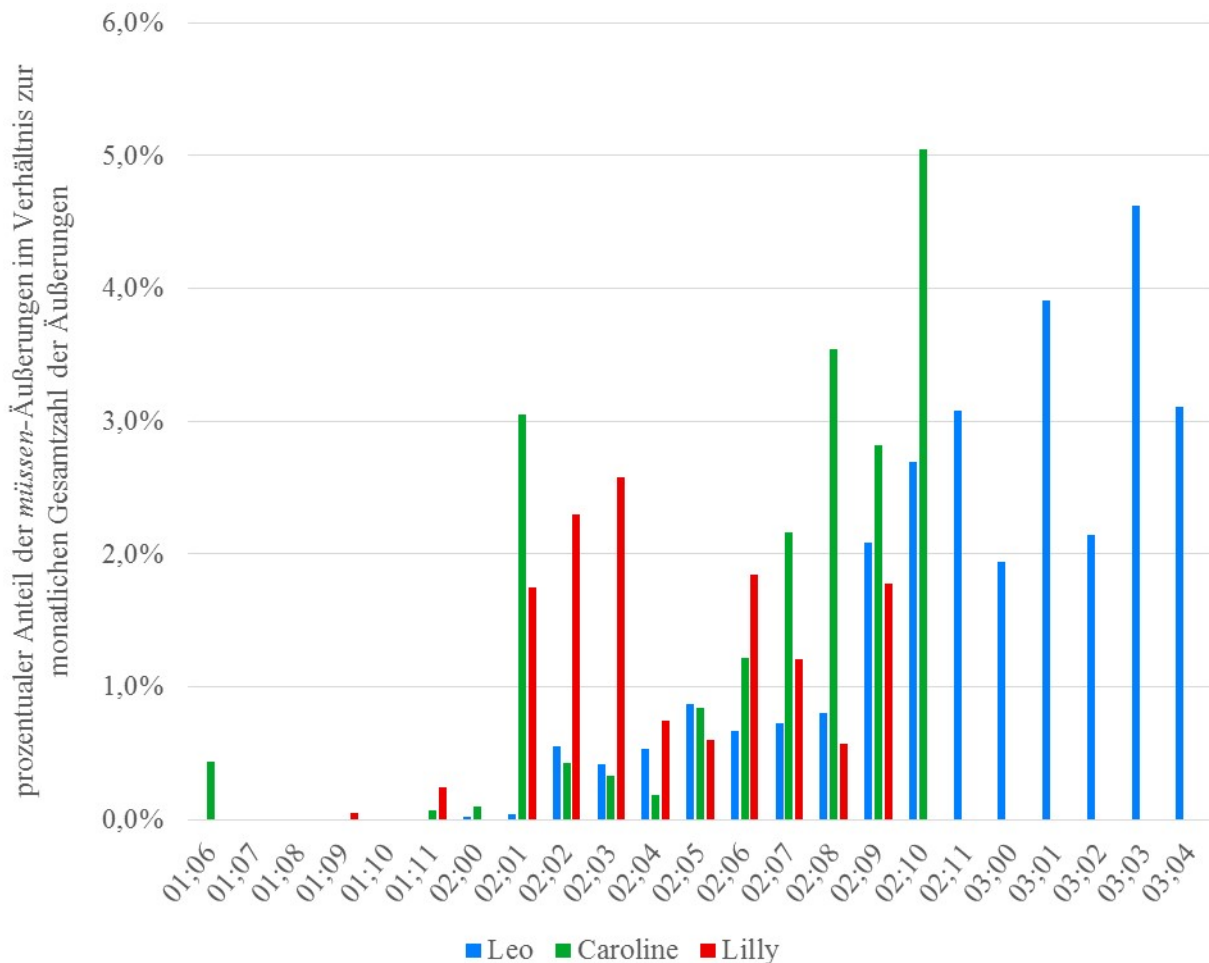


Abbildung 36: Verwendungshäufigkeit von *müssen* bei Leo, Caroline und Lilly

Nachdem Caroline mit 01;06 das erstmals *müssen* verwendet, äußert sie die Konstruktion nicht mehr bis 01;11 während der Aufnahmen. Erst mit 02;01 ist bei Caroline und Lilly ein erster sprunghafter Anstieg in der Verwendung dokumentiert. Leo gebraucht *müssen* einen Monat später zum ersten Mal mit 02;01, wobei ein sprunghafter Häufigkeitsanstieg erst mit 02;09 stattfindet.

⁹⁷ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

6.4.2 Beginnender Erwerbsprozess

6.4.2.1 Leo: Sprecherexterne Handlungsnotwendigkeiten

Muss ist der erste dokumentierte Modalverb-Type in Leos Korpus. Leo erstellt mit *müssen* von 02;00.05 bis 02;01.20 allerdings bloß wenige Äußerungen und kombiniert es mit 02;01.20 zum ersten Mal mit Verben. Ab diesem Tag sind *müssen*-Äußerungen regelmäßig in seinem Korpus enthalten und *müssen* wird nach *können* am frequentesten verwendet.

Leo produziert mit der Konstruktion zunächst nur sehr kurze Äußerungen, die üblicherweise nicht mehr als zwei Elemente enthalten. Er benutzt als erstes den *muss*-Type, der trotz einer frühen Verwendung des alternativen *müssen*-Types mit 02;01.12, bis 02;07 dominiert. Dies geht aus der folgenden Abbildung des beginnenden Erwerbsprozesses von 02;00.05 bis 02;02.18 hervor.

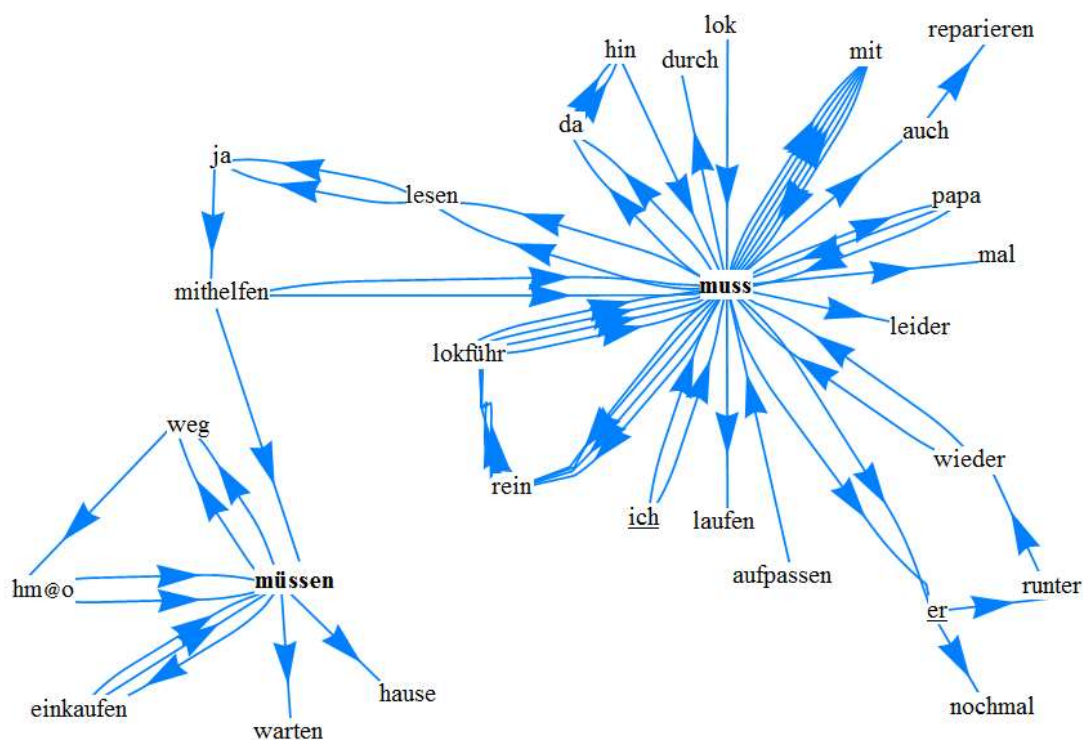


Abbildung 37: Kookkurrenzgraph von Leos *müssen*-Äußerungen im Zeitraum 02;00.05 bis 02;02.18

Die frühe Verwendung der Konstruktion wird besonders durch zwei Funktionen bestimmt. Leo gebraucht *müssen*, um Ortsveränderungen oder Bewegungsrichtungen von Subjekten vorzugeben. Hierfür kombiniert er *müssen* mit richtungsweisenden oder ortsbestimmenden Konstruktionen, wie in den Beispielen (1) bis (8). Verben sind in diesen Äußerungen anfangs nicht enthalten, wobei die richtungsweisenden Konstruktionen, wie *mit*, *weg*, *durch* oder *runter*, im Situationskontext eine handlungsreferierende Funktion haben.

(1)	Leo	02;00.05		muss	mit .
(2)	Leo	02;01.12	hm@o ,	müssen	weg .
(3)	Leo	02;01.27		muss	durch .
(4)	Leo	02;02.00	[//] wieder	muss	er runter .
(5)	Leo	02;02.13		müssen	Hause .
(6)	Leo	02;02.16	<Lokführ(er)	muss	rein> [x 4] .
(7)	Leo	02;02.18	<	muss	da hin> [x 2] .

Die Kombination *muss mit* ist in Leos Korpus zahlreich enthalten und in der Äußerung (1) bringt Leo hiermit die Notwendigkeit zum Ausdruck, dass ein sprecherexternes Subjekt, der Bagger, ihn bei einem Ortswechsel begleiten soll. Erst ab 02;01.12 äußert Leo die Notwendigkeit eines Ortswechsels auch sprecherbezogen. Ein frequenter Sprecherbezug ist im Gegensatz zu seinen Äußerungen mit *wollen* und *mögen/möchten* aber nie vorhanden. Die richtungsdeterminierende Funktion der Konstruktion ist zunächst so eng mit einem fixierten Verwendungsschema verbunden, dass Leo auch Äußerungen ohne eine richtungsweisende Konstruktion erstellt, die dennoch eine richtungsdeterminierende Funktion erkennen lassen, wie beispielsweise in Äußerung (5).

Zifonun et al. (1997) beschreiben die Rektion eines Richtungsadverbs durch ein Modalverb ohne Kombination mit einem weiteren Verb als eine konventionelle Verwendungsform aller Modalverben des Deutschen (Zifonun et al. 1997, 1255). Vergleichbare Verwendungsschemata lassen sich anfangs dennoch fast nur in Leos *müssen*- und *sollen*-Äußerungen beobachten. In den Beispielen (8) bis (15) sind Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *können* und *sollen* aufgeführt, die dieses Schema enthalten und mit denen Leo bevorzugt seinen Willen kommuniziert, an welchen Ort er verschiedene sprecherexterne Subjekte wünscht. Lediglich mit *können* benennt er auch äußere Umstände für eine Handlungsnotwendigkeit bzw. Handlungsmöglichkeit.

(8)	02;00.23	Leo:	will auf .
(9)	02;03.14	Leo:	vorne , Ernie will vorne .
(10)	02;00.20	Leo:	möchte hoch .
(11)	02;03.15	Leo:	runter mag runter , Papa .
(12)	02;02.10	Leo:	hier kann durch .
(13)	02;02.21	Leo:	Mama , Bus rein könnt .
(14)	02;01.20	Leo:	+< xxx <Zug soll hinterher> [x 2]
(15)	02;01.23	Leo:	es sollen Wagen durch [?] .

Leo kombiniert *müssen* trotz des frequenten Schemas *muss Richtungsverweis/ Ortsbestimmung* früh, noch im Stadium der Wortkombinationen, auch mit Verben. Bei dieser zweiten Gebrauchsfunktion drückt er mit seinen *müssen*-Äußerungen zumeist die Notwendigkeit verschiedener Handlungen für variierende Akteure aus. Er benennt so nur selten die Notwendigkeit, ein Objekt zu erhalten. Weil Leo vorrangig auf sprecherexterne Subjekte seiner

Umgebung verweist, ist die Kombination mit dem pronominalen Subjekt *ich* seltener als bei *wollen* und *mögen/möchten*. Ab 02;02.14 verfestigt sich die Position des Verbs an einem Platz nach dem *muss*-Type. In den ersten zwei Verwendungsmonaten hat sich somit nur das richtungsweisende bzw. ortsbestimmende Schema in seiner Verwendung eingeschliffen und fixiert. Leo hat die Funktion der Handlungsnotwendigkeit dennoch früh mit der *müssen*-Konstruktion verbunden, was beispielhaft in der Äußerung (16) zum Ausdruck kommt. Hier kommuniziert er mit *leider* vermeintlich sein Bedauern, dass eine Handlung notwendig ist und er diese Handlungsnotwendigkeit nicht aufheben kann. Das Bedauern eines notwendigen Sachverhalts in seinen Äußerungen durch *leider* ist auch noch zu späteren Erwerbszeitpunkten zu beobachten, wie in den Äußerungen (17) bis (19).

- | | | | |
|------|----------|------|--|
| (16) | 02;02.10 | Leo: | aufpassen [x 2] muss leider . . |
| (17) | 02;10.28 | Leo: | nein , ich muss leider die Spritze holen . |
| (18) | 02;10.28 | Leo: | ja , ich muss leider den Rasenden+Roland finden . |
| (19) | 02;10.29 | Leo: | ich muss leider ein Buch holen . |

Interessanterweise formuliert seine Mutter während der Aufnahmen keine Äußerungen, in denen *leider* unmittelbar nach *muss* stellt und sie erstellt insgesamt bloß wenige Äußerungen, die beide Einheiten enthalten, so dass in den Beispielen (16) bis (19) trotz der fixierten Position von *muss* und *leider* im Schema von kreativen Äußerungen und nicht von einer unsegmentierten Übernahme ausgegangen werden kann.

6.4.2.2 Caroline: Ausdruck eigener Interessen

Von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* verwendet Caroline *müssen* und *brauchen* während der Aufnahmen als erstes und kombiniert *müssen* außerdem von Beginn an mit einem Verb. Allerdings äußert Caroline *müssen* bis 02;06 insgesamt nur sehr selten und der plötzliche Verwendungsanstieg mit 02;01 (vgl. Abbildung 36) spiegelt keine Zunahme produktiver *müssen*-Äußerungen wider, sondern eine Vielzahl von Wiederholungen, die an einem Tag stattfinden. *Müssen* ist dennoch, wie bei Leo, die von Caroline insgesamt am zweithäufigsten verwendete Konstruktion und wird auch von ihr fast ausschließlich durch den *muss*-Type realisiert. Sie benennt mit *muss* ebenfalls häufig Handlungsnotwendigkeiten. Dies könnte ein Grund für die frühe und regelmäßige Kombination mit anderen Verben (*schneiden*, *sitzen*, *wiederholen*, *nehmen* etc.) sein.

Der frühe Erwerbszeitraum von 01;06.13 bis 02;02.18, in dem eine einmonatige Aufnahme-pause in 01;07 enthalten ist, ist im Folgenden Kookkurrenzgraphen dargestellt. In diesem Zeitraum gebraucht Caroline *müssen* noch sehr selten.

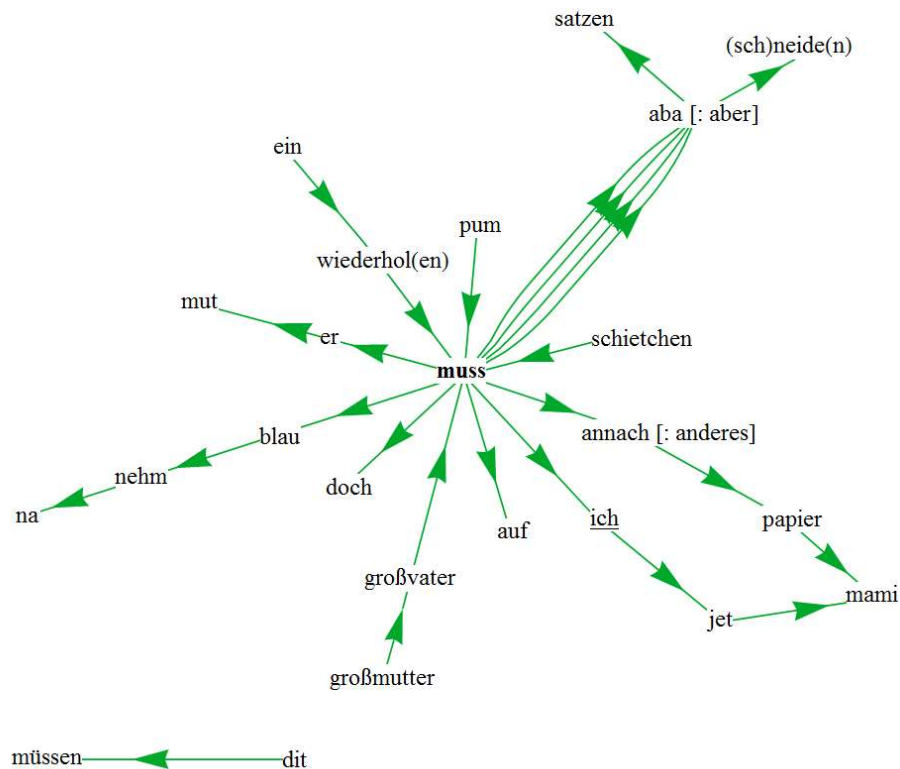


Abbildung 38: Kookkurrenzgraph von Carolines *müssen*-Äußerungen im Zeitraum 01;06.13 bis 02;02.18

Anhand des Graphen sind verschiedene Besonderheiten ihrer anfänglichen Verwendung von *müssen* zu erkennen. Wie Leo, kombiniert auch Caroline *müssen* zunächst nie mit *nicht*, das häufig in ihren frühen *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen enthalten ist. *Müssen* wird zwar regelmäßig mit anderen Verben kombiniert, diese werden im dargestellten Zeitraum aber nicht in der konventionellen Infinitivform formuliert (anders als in ihren frühen *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen).

Das Schema SUBJEKT *muss* Richtungsverweis/Ortsbestimmung, das die anfängliche Verwendung bei Leo kennzeichnet, ist bei Caroline im betrachteten Zeitraum nicht dokumentiert. Sie kombiniert den *muss*-Type darüber hinaus nur selten mit einer subjektreferierenden Konstruktion, die dann immer den Platzhalter nach *müssen* füllen. Ihre *müssen*-Äußerungen beziehen sich ausschließlich auf eigene Handlungsnotwendigkeiten. Erst ab 02;02.18 formuliert sie Äußerungen, in denen ein sprecherexternes Subjekt im Handlungszusammenhang erkennbar ist, wie in der folgenden Äußerungssequenz (20).

- (20) 02;02.18 Mutter: hokus pokus fidibus (.) der Mann schnell ins Bett muss !
 Caroline: au (2.) wo Mann ?
 Mutter: weggezaubert !
 Caroline: ein wiederhol **muss** !

Caroline referiert mit *müssen* zudem häufig auf den Wunsch, unterschiedliche Handlungen auszuführen, wie in den Beispielen (21) bis (24). Diese Verwendungsfunktion ist in den

Äußerungsbeispielen (21) und (22) nur anhand des Reparaturangebots ihrer Mutter erkennbar, wobei Caroline diese Kommunikationsfunktion anschließend offenbar bestätigt.

- | | | | |
|------|----------|-----------|---|
| (21) | 02;01.14 | Caroline: | ne (.) ne (.) . |
| | | Mutter: | du willst den Uhu ausmaln . |
| | | Caroline: | ja (6.) ja (.) muss aba (.) muss aba (.) muss aba (.) oh (.) Uhu anmaln (.)
muss aba [...] |
| (22) | 02;01.21 | Caroline: | ja (.) muss ich jet (.) Mami . |
| | | Mutter: | möchst du n Stück Gurke . |
| | | Caroline: | ja (.) ja (.) du xxx . |
| (23) | 02;01.28 | Caroline: | ich (.) depsen . |
| | | Mutter: | wo willst du dich setzen (.) . |
| | | Caroline: | ä (.) setzen (.) muss aba (.) satzen . |
| (24) | 02;06.15 | Caroline: | nein (.) muss noch was (.) will mal (14.) |

Häufig verstärkt das Mädchen den Ausdruck ihres Willens durch *aber*, wie in den Sequenzen (21) und (23). Möglicherweise möchte Caroline in den Äußerungen (20) bis (23) mithilfe von *müssen* ausdrücken, dass ihr Wunsch sehr stark ist, weshalb sie auf die Verwendung von *wollen* verzichtet. Dies würde für eine frühe funktionale Differenzierung der modalen Stärke sprechen, die anhand der Korpusdaten aber nicht weiter belegt werden kann.

Das Beispiel (24) deutet an, dass *wollen* und *müssen* in dieser Phase für Caroline funktional verbunden sein könnten, auch wenn der Transkribent hier keine Eigenreparatur durch die Symbole [/], [/ /], oder [/ / /] gekennzeichnet hat.

6.4.2.3 Lilly: Sprecherbezogene Handlungsnotwendigkeiten

Lilly äußert *müssen* zu Beginn des Erwerbsprozesses seltener als Leo und Caroline (siehe Tabelle 15, Seite 140). Zwar produziert auch Lillys Mutter seltener *müssen*-Äußerungen als die anderen zwei Mütter, aber Lillys Verwendungshäufigkeit fällt auch im Verhältnis zur Mutter wesentlich geringer als bei Leo und Caroline aus (vgl. Tabelle 15, Seite 140 und Tabelle 16, Seite 141).

Im Erwerbszeitraum von 01;09.11 bis 02;01.10 sind nur zwei kindliche *müssen*-Äußerungen in Lillys im Korpus dokumentiert, die keine Imitation darstellen. Eine generelle Aussage zu Lillys frühen Verwendung ist daher nicht möglich. Die Äußerungen (25) und (26) enthalten den *muss*-Type, womit sie eine Handlungsnotwendigkeit ausdrückt. Lilly kombiniert *müssen* in den Beispielen, wie Leo, mit richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen und nie mit *nicht*.

- | | | | |
|------|----------|--------|---|
| (25) | 01;09.11 | Lilly: | *m@o (.) *m@o (.) hier hier (.) muss d:a (.) hin +/. . |
| (26) | 02;01.10 | Lilly: | dahin muss ich doch , Mama . dahin muss ich doch ? |

Ab 02;01.24 nimmt die Verwendungshäufigkeit von *müssen* sprunghaft zu und die Kombination eines *müssen*-Types mit richtungsweisenden Konstruktionen ist regelmäßig im Korpus enthalten. Das Schema *Modalverb-Type richtungsweisende Konstruktion*, das sich bei Leo

häufig zeigt, ist in Lillys *sollen-* und *können-*Äußerungen hingegen selten und in ihren *wollen-*, *mögen/möchten-*, *dürfen-* oder *brauchen-*Äußerungen nie dokumentiert. In Abbildung 39 ist zu erkennen, dass sich die richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen ebenfalls an einem Platz nach *müssen* verfestigen. Auffällig ist, dass fast alle *müssen-*Äußerungen mit einer interrogativen Gebrauchsfunktion transkribiert wurden. Lilly möchte demnach erfahren, ob sie oder seltener auch sprecherexterne Subjekte einen Ortswechsel vornehmen müssen, wie in den Beispielen (27) bis (30).

(27)	Lilly	02;01.24	wo	muss	ich hin ?
(28)	Lilly	02;01.24		muss	e [: ich] zu Oma hi(n) ? (3.) Zu Opa ?
(29)	Lilly	02;01.25		muss	dat da (r)ein ?
(30)	Lilly	02;02.14	Ich	muss	noch nach oben (1.) [...] .

Abbildung 39 zeigt weitere Auffälligkeiten in dieser Phase des Erwerbs. Lilly gebraucht in den ersten Verwendungsmonaten sechs verschiedene *müssen*-Types, wohingegen Leo und Caroline hier nur die Types *muss* und *müssen* äußern. Vier der sechs Types in Lillys Äußerungen sind Übergeneralisierungen (*mug*, *much*, *müsse*, *müche*) und auch Lilly gebraucht überwiegend den *muss*-Type.

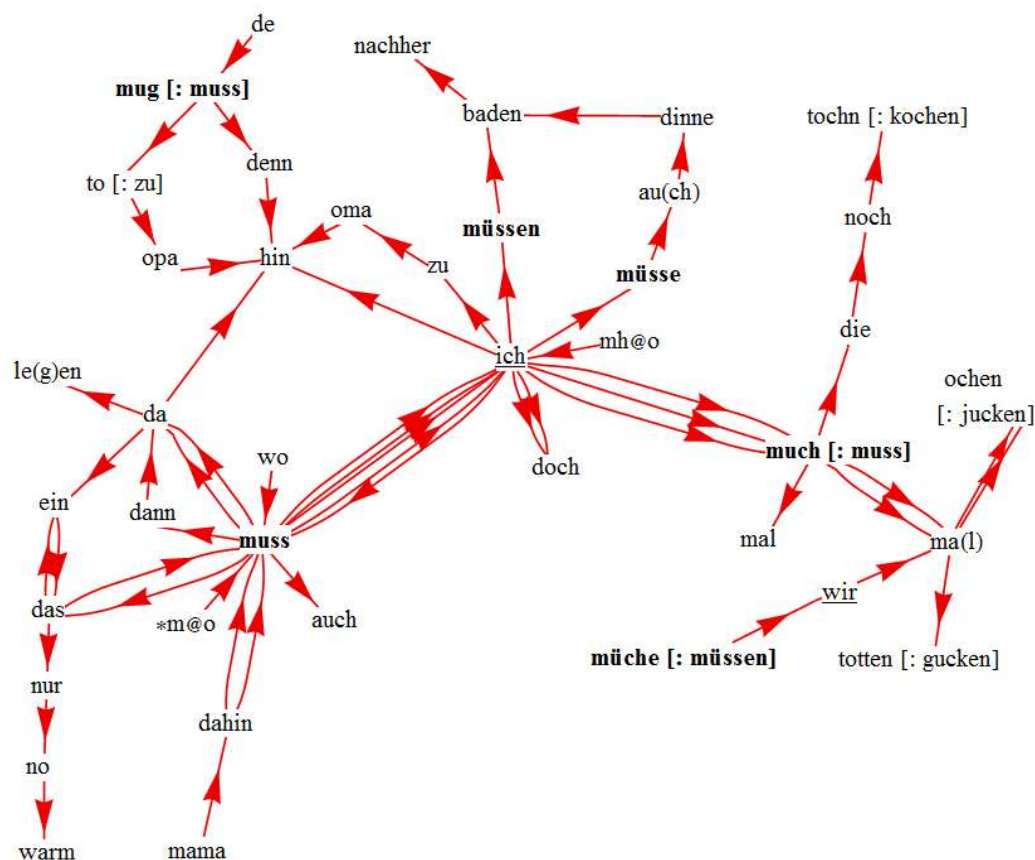


Abbildung 39: Kookkurrenzgraph von Lillys *müssen*-Äußerungen im Zeitraum 01;09.11 bis 02;01.28

Anhand der Abbildung 39 ist weiter zu erkennen, dass Lillys *müssen*-Äußerungen eine für sie typische eingeschliffene syntaktische Bindung zum pronominalen Subjekt *ich* aufweisen, die

bei den anderen Kindern nicht besteht. Diese ist allerdings weniger ausgeprägt als in ihren *wollen-* und *mögen/möchten-*Äußerungen. Sprecherexterne Subjekte benennt sie öfter und fast immer durch Konstruktionen einer deiktischen Bezugnahme (*wir, das, dat*).

Folglich lassen sich zwei Konstruktionsschemata in Lillys Äußerungen erkennen. Zum einen handelt es sich um das typespezifische Schema *ich much [: muss] mal (HANDLUNG)*, das sie gebraucht, um eine Handlungsnotwendigkeit mit Sprecherbezug zu kommunizieren. Zum anderen ist es das Schema *muss ich Richtungsverweis/Ortsbestimmung*, das seltener Verben enthält. Die frühe Verwendung von *müssen* ist im Vergleich zu *mögen/möchten* weniger produktiv, aber auch weniger fixiert.

6.4.3 Fortschreitender Erwerbsprozess

6.4.3.1 Leo: Dominanz der richtungsweisenden und ortsbestimmenden Funktion

Leo erweitert sein Konstruktionsschema ab 02;02.14 mit einem fixierten Platzhalter vor *müssen* für Subjekte sowie mit einem nachfolgenden Platzhalter für handlungs-, objekt- und richtungsweisende sowie ortsbestimmende Konstruktionen. Er fügt den Äußerungen nun auch oftmals verstärkende oder negierende Konstruktionen hinzu, wie *auch, noch* und *nicht* hinzu. Trotz der zunehmenden Produktivität des Konstruktionsschemas enthalten seine Äußerungen häufig lediglich drei sprachliche Elemente, wie aus der Abbildung 40 hervorgeht. Für eine übersichtlichere Darstellung sind Leos Äußerungen mit dem *muss*-Type in diesem separaten Kookkurrenzgraphen dargestellt. Die Äußerungen mit den übrigen *müssen*-Types im gleichen Zeitraum von 02;02.21 bis 02;03.16 sind in Abbildung 41 enthalten.

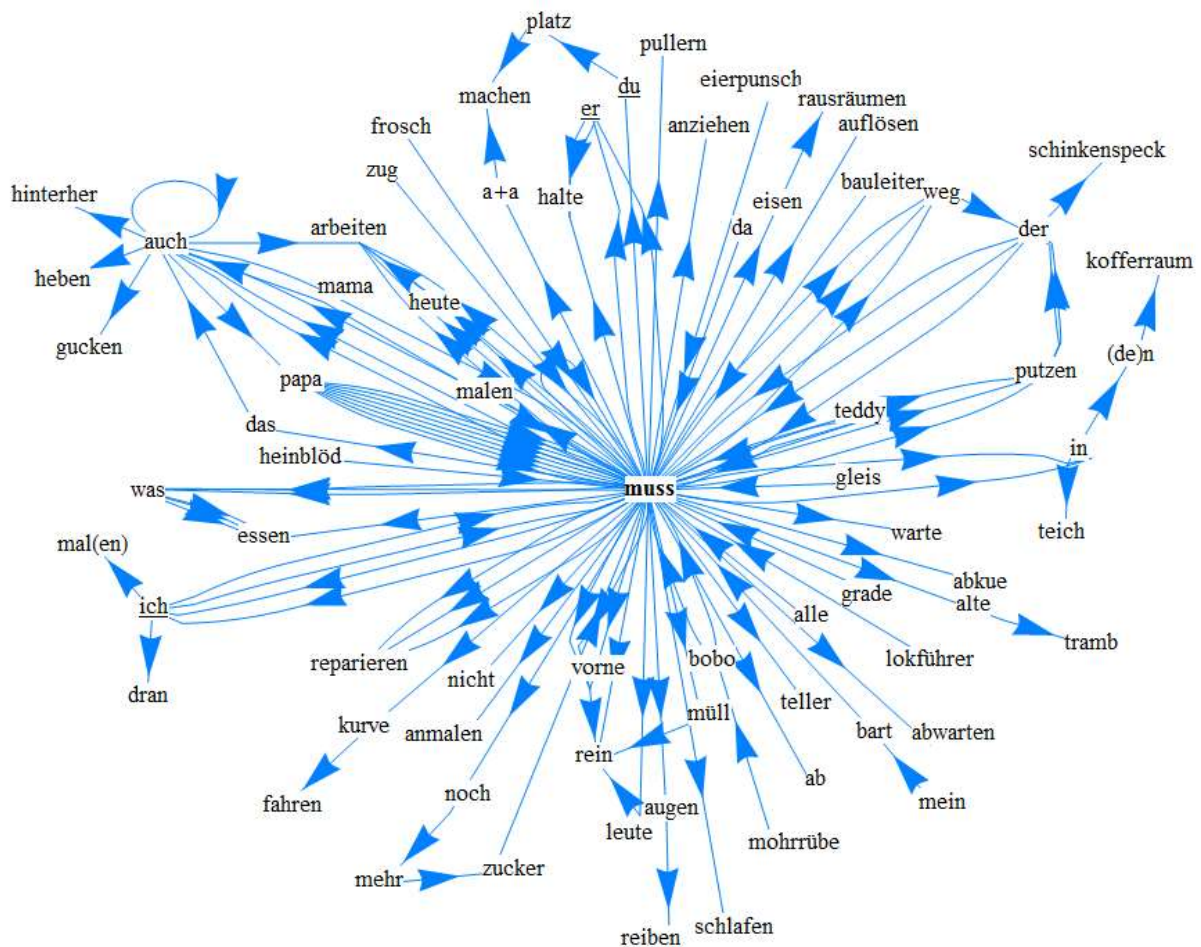


Abbildung 40: Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit dem *muss*-Type im Zeitraum 02;02.21 bis 02;03.16

Der Kookkurrenzgraph der Abbildung 40 zeigt neben der geringen Komplexität eine große Produktivität des Schemas und veranschaulicht, dass eine Richtungsbewegung zwar weiterhin regelmäßig benannt wird, Bezugnahmen auf andere Handlungen jetzt jedoch überwiegen.

Ein Vergleich der zwei Graphen bringt hervor, dass der *muss*-Type deutlich häufiger dokumentiert ist als andere *müssen*-Types und es werden typespezifische Verwendungen deutlich. Die wenigen Äußerungen mit *musst* zeigen zwar ein ähnliches Schema zu Leos Gebrauch des *muss*-Types auf (*du*) *musst* OBJEKT/HANDLUNG. In diesem Schema ist aber im gleichen Verwendungszeitraum eine größere Variabilität belegt. *Müssen*-Äußerungen mit dem pronominale Subjekt *du* sind außerdem häufig Tagebuchaufzeichnungen oder lassen, wie bereits in den vorherigen Analysen thematisiert wurde, einen deiktischen Bezug zum Sprecher erkennen. Dieses Pronomen ist aber früher in Leos *müssen*-Äußerungen als in seinen *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen dokumentiert.

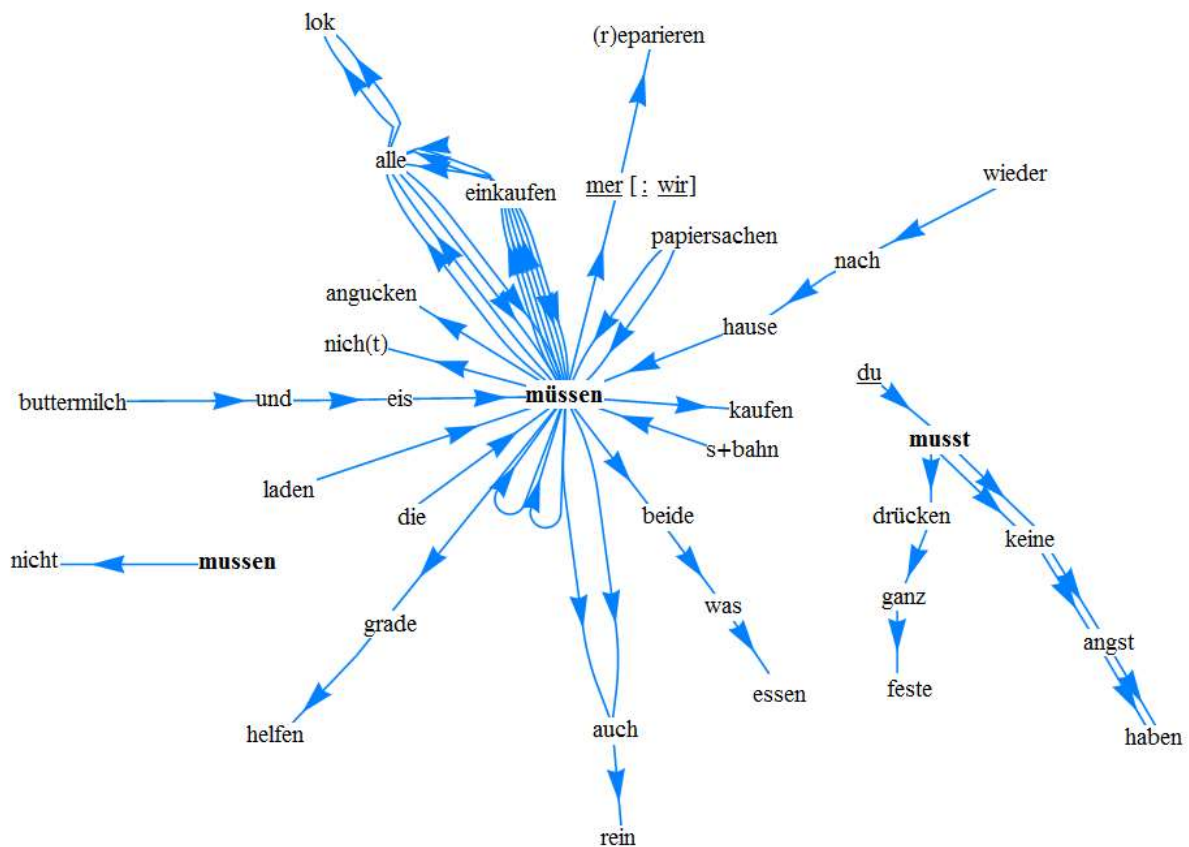


Abbildung 41: Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit allen *müssen*-Types bis auf den *musst*-Type im Zeitraum 02;02.21 bis 02;03.16

Ab 02;03.07 erweitert Leo den Verwendungskontext des Schemas (SUBJEKT) *musst* (OBJEKT) *Richtungsverweis/Ortsbestimmung* und erstellt erste *müssen*-Äußerungen, mit denen er auf eine innere Notwendigkeit Bezug nimmt. Leo drückt beispielsweise die Notwendigkeit aus, auf die Toilette gehen zu müssen oder etwas zu essen.

- | | | | |
|------|----------|---------|--|
| (31) | 02;03.07 | Leo: | musst A+A machen ! [+ diary] |
| (32) | 02;03.08 | Leo: | musst [/] musst was essen .. |
| (33) | 02;04.16 | Leo: | xxx musst Hunger xxx musst auch Hunger . |
| | | Mutter: | hat auch Hunger ? |
| | | Leo: | ja . |
| (34) | 02;05.29 | Leo: | der musst grade A+A . |
| (35) | 02;06.28 | Leo: | du musst g(e)rad(e) pullern . |

In den Beispielen (31) bis (33) ist auffällig, dass die Äußerungen häufig ohne ein weiteres Verb oder subjektreferierende Konstruktionen erstellt werden und sich ausschließlich auf den Sprecher als Akteur beziehen. Erst ab 02;05.29 kommuniziert Leo auch Handlungsnotwendigkeiten für sprecherexterne Subjekte, wie im Beispielen (34).

Leo hebt in diesem Zusammenhang die innere Notwendigkeit als Ursache hervor, was zu einer semantischen Generalisierung führt, wie in der Äußerung (33). Anstatt die Kombination *Hunger haben* oder *musst essen* zu verwenden, äußert er *musst Hunger*. Es lässt sich außerdem

eine syntaktische Übergeneralisierung in der Äußerung 36 beobachten, mit der Leo die sprecherbezogene Notwendigkeit verstärken möchte.

- (36) 02;09.10 Leo: +< Pipi **musst** du **müssen** gehen .
Mutter: na@o , dann mal schnell .
Mutter: soll ich dir helfen ?

Müssen-Äußerungen mit der Kommunikationsfunktion, eine Richtungsveränderung als notwendig darzustellen, sind bis zum Ende der Aufnahmen regelmäßig im Korpus dokumentiert. Es zeigen sich zudem kurze Phasen einer Hochkonjunktur, in denen der Junge ausschließlich und sehr frequent auf das Konstruktionsschema (SUBJEKT) *muss* (RICHTUNG) zurückgreift, wie an den Tagen 02;03.05, 02;04.05 sowie zwischen 02;07.01 und 02;07.03. Wie eingeschliffen dieses Schema in seinem Gebrauch ist, ist auch in den folgenden Beispielen (37) bis (55) erkennbar.

- (37) 02;02.21 Leo: auch Papa **muss** auch **hinterher**
(38) 02;02.22 Leo: was **muss da dran** ?
(39) 02;02.26 Leo: da **muss Müll rein** .
(40) 02;03.05 Leo: Papiersachen **müssen** auch **rein** .
(41) 02;03.06 Leo: Teddybär **muss** auch **vorne rein** .
- (42) 02;04.05 Mitarbeiter: oh@o , immer noch so hohes Fieber , die muss wieder in (e)sq Bett .
Leo: die Eule **muss** Bett .
Mitarbeiter: kommt auch mit in (e)sq Krankenzimmer , ja ?
- (43) 02;04.13 Leo: xxx **müssen** wir Flughafen gehen .
Vater: ja, vielleicht können wir heut(e) noch **zum Flughafen gehen** .
- (44) 02;04.13 Leo: die **muss nach** Hause .
(45) 02;04.25 Leo: Leo **muss auf** (ei)n Topf .
(46) 02;05.07 Leo: der [!!] **muss raus** , [x 2]
(47) 02;05.13 Leo: **muss** da auch **reintun** die alle .
(48) 02;05.28 Leo: da **muss** der Zug **vorbeifahren** .
(49) 02;06.17 Leo: du **musst** dich da **hinsetzen** .
(50) 02;07.01 Leo: weil die [x 2] nich(t) **auf** (ei)n Teller **mussten** .
(51) 02;07.01 Leo: und gleich **musst** du **in (e)sq** Bett .
(52) 02;07.02 Leo: der [x 2] **muss zum** [x 2] Autoverleih .
(53) 02;07.02 Leo: du [/] du [x 2] **musst in (e)sq** Heu **reingehen** .
(54) 02;07.03 Leo: na@o , die **müssen** dringend **zum** Zoo .
(55) 02;07.03 Leo: dunkel am Himmel , die Lampen sind schon an und Leo **muss** bald **zum** Abendbrot . [+ diary]

Die lokaldeterminierende Funktion des Schemas (SUBJEKT) *muss* (RICHTUNG) ist so verfestigt, dass es auch zu späteren Erwerbszeitpunkten immer noch zu Äußerungen mit der Funktion eines Richtungsverweises ohne eine richtungsweisende oder ortsbestimmende Konstruktion kommt. Hierfür sind die Äußerungssequenzen (5), (42) und (43) beispielgebend.

Die Äußerungssequenz (43) enthält zudem eine Reformulierung des Vaters, für den die kindspezifische Äußerungsform unerwartet ist, wodurch verarbeitungsbedingte Salienzeffekte entstehen (Unterkapitel 3.5.2). Im weiteren Erwerbsverlauf erweitert Leo das Schema mit richtungsweisenden Präfixverben, wie in den Äußerungsbeispielen (47) bis (49) und (53).

6.4.3.2 Caroline: Extensivierung der Handlungsnotwendigkeit

Caroline weitet den Verwendungskontext ihrer *müssen*-Äußerungen mit 02;03 zunehmend aus und kombiniert *müssen* jetzt auch mit richtungsweisenden oder ortsbestimmenden Konstruktionen, wie in den Äußerungen (56) bis (62). Dies geschieht einen Monat später als bei Leo, obwohl sie *müssen* schon wesentlich früher gebraucht. Im Zeitraum von 02;03.02 bis 02;05.23 kommuniziert Caroline mit ihren *müssen*-Äußerungen die notwendige Ortsveränderung eines sprecherexternen Subjekts sehr frequent. Zwar erstellt Caroline auch mit *wollen*, *können*, *sollen*, *brauchen* und *dürfen* vergleichbare Äußerungen, diese Verwendungsfunktion ist dann aber mit Ausnahme von *sollen* wesentlich seltener dokumentiert.

(56)	Caroline	02;03.02	ich (.) auch	muss	(.) da (12.)
(57)	Caroline	02;03.02	hier (.)	muss	+...
(58)	Caroline	02;03.09	Klotz hin	muss	(2.) hier ein Krankenhaus .
(59)	Caroline	02;04.02	Nein muss (.) muss	muss	Auto ran fahren .
(60)	Caroline	02;05.08	hier <	muss	mit > [>]
(61)	Caroline	02;05.20	äh weg	muss	(1.) weil wir (.) ein steigen (2.)
(62)	Caroline	02;05.23		muss	ab gehen des (2.) .

In Carolines *müssen*-Äußerungen lassen sich keine fixierten Plätze für richtungsweisende oder ortsbestimmende Konstruktionen beobachten, was aus den Äußerungen (56) bis (62) hervorgeht. Ihre *müssen*-Äußerungen enthalten ab 02;04 zudem bevorzugt richtungsweisende Präfixverben, wie in den Beispielen (59), (61) oder (62). Ab 02;05.23 nimmt die Bezugnahme auf Richtungsbewegungen wieder ab und bleibt anders als bei Leo nicht als frequente Gebrauchsfunktion erhalten.

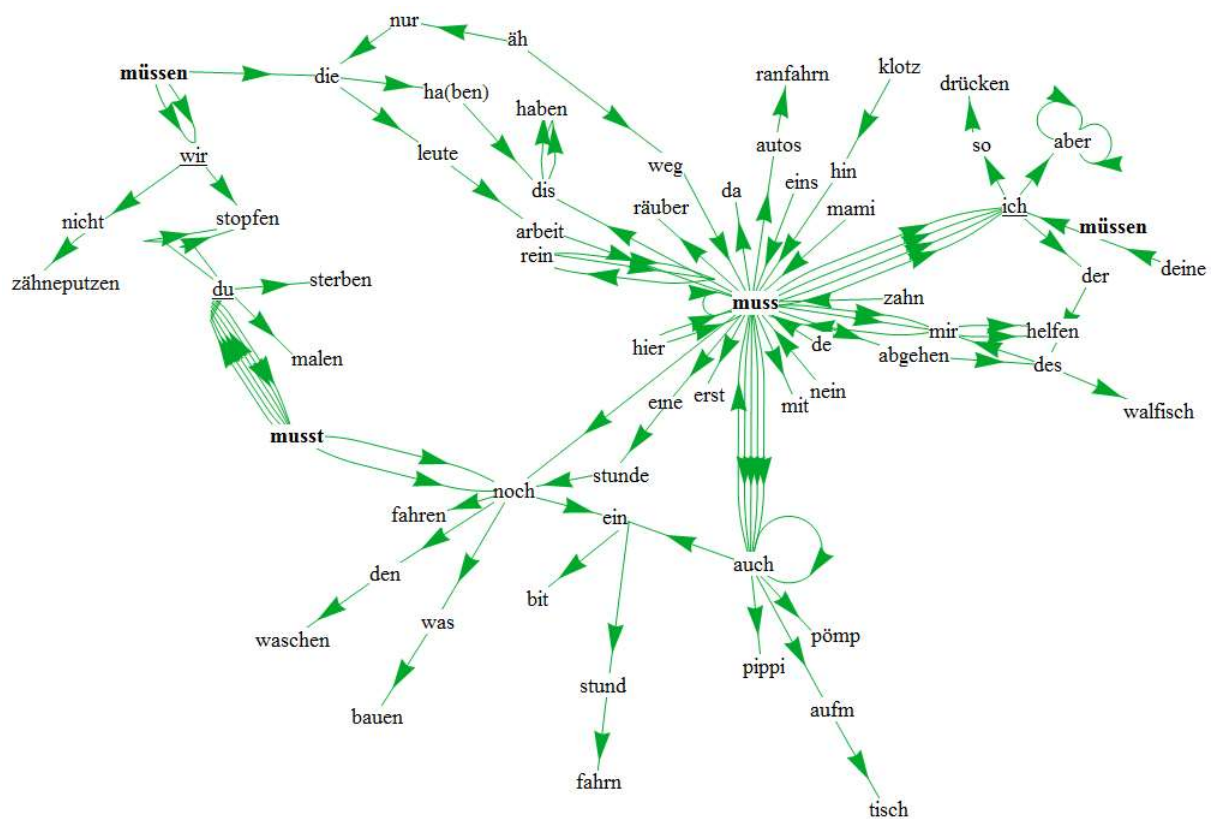


Abbildung 42: Kookkurrenzgraph von Carolines *müssen*-Äußerungen im Zeitraum 02;02.29 bis 02;06.13

Wie die Abbildung 44 zeigt, werden Carolines *müssen*-Äußerungen komplexer und ab 02;03 verwendet sie neben dem frequenteren *muss*-Type weitere *müssen*-Types. Carolines *müssen*-Äußerungen sind häufig weiterhin durch das Fehlen von subjektreferierenden Konstruktionen gekennzeichnet und die pronominalen Subjekte *ich* und *wir* werden bis 02;07 ausschließlich nach den *müssen*-Types geäußert. Diese Anordnung der Platzhalter im Schema entspricht der Verwendungsschemata in ihrem Input. Carolines Mutter formuliert fast dreimal so viel *muss ich* als *ich muss* und mehr als sechsmal so viel *müssen wir* als *wir müssen*. Einzig das pronominale Subjekt *du* bildet hier eine Ausnahme. Obwohl es von Carolines Mutter ebenfalls fast dreimal so oft nach *müssen* geäußert wird, ist der Platz für *du* bei Caroline bis zum Ende der Aufnahmen nicht fixiert. Explizite Konstruktionen, die auf verschiedene Subjekte verweisen (wie *Mami*, *Leute*, *Uhu*), gebraucht Caroline sehr selten und ausschließlich vor der *muss*-Konstruktion. In ihrer Verwendung lässt sich lange keine fixierte Position für subjekt- oder auch objektreferierende Konstruktionen beobachten. Im Vergleich dazu waren die Konstruktionsschemata ihrer *wollen*-Äußerungen sehr viel fixierter.

Caroline kommuniziert die Notwendigkeit einer Handlung darüber hinaus zunehmend durch ergänzende Verben und spezifiziert die Notwendigkeit regelmäßig. Insbesondere *auch* wird von ihr, wie bei Leo, regelmäßig nach dem *muss*-Type formuliert. In diesen Äußerungen bezieht sich der Handlungsdruck jedoch immer nur auf den Sprecher, ohne dass eine sprachliche

Bezugnahme durch das pronominale Subjekt *ich* existiert. Dieses Verwendungsschema erfährt in dem betrachteten Zeitraum keine Kontexterweiterung auf sprecherexterne Subjekte.

Mit fast 02;06 ist mit *muss auch Pipi* (.) die erste kindliche Äußerung dokumentiert, mit der eine innerer Notwendigkeit kommuniziert wird. Diese Verwendung ist bei Leo schon mit 02;03 und bei Lilly mit 02;02 dokumentiert. Nur bei Caroline lässt sich im Beispiel (63) eine Äußerung beobachten, die der funktionalen Klassifikation einer absoluten Notwendigkeit (Unterkapitel 4.1) entsprechen könnte. Das Mädchen thematisiert hier die unausweichliche Sterblichkeit. Im Korpus ist allerdings nicht nachzuvollziehen, inwiefern dieser funktionale Aspekt tatsächlich vom Kind erfasst wird.

(63) 02,05.31 Caroline: musst du sterben (.) ?

Im Zeitraum von 02;06.15 bis 02;07.14 nimmt die Verwendung von *auch* in Carolines *müssen*-Äußerungen ab und eine Hochkonjunktur des Schemas *muss* (*ich*) *noch* beginnt. Häufig kombiniert sie die Konstruktion *noch* zudem mit *mal* oder *auch* (Abbildung 43).

(64)	Caroline	02;06.15	nein (.)	muss	noch was (.) will mal (14.)
(65)	Caroline	02;06.15	brauchst (.) äh	muss	noch (.) da macheen (1.) aufn Stern (.) lochen [?]
(66)	Caroline	02;06.15	nein (1.)	muss	noch drauf das xxx (.) . dann ist des fertig.
(67)	Caroline	02;07.08	ich (.)	muss	(.) noch Augen Machen (.) . sonst sagt der (.) +/. Kann gar nichts (.) sehen (2.)
(68)	Caroline	02;02.13	grün	muss	ich auch noch malen und (.) und (.) für das [...]

Während das Beispiel (64) dafür spricht, dass Caroline eine für kompetente Sprecher ungewöhnliche intrasubjektiv-willensbezogene Kommunikationsfunktion mit der Äußerung verbindet, ist die Ursache der Handlungsnotwendigkeit in den Äußerungen (65) und (68) durch äußere Umstände begründet. Die Äußerungen (66) und (67) könnten sogar eine teleologische Verwendungsfunktion haben. Ab 02;06 nimmt die Häufigkeit von *müssen* dauerhaft zu, wobei der *muss*-Type Carolines Verwendung weiterhin dominiert. Eine neue Verwendungsfunktion kann nicht als Ursache des Häufigkeitsanstiegs bestimmt werden.

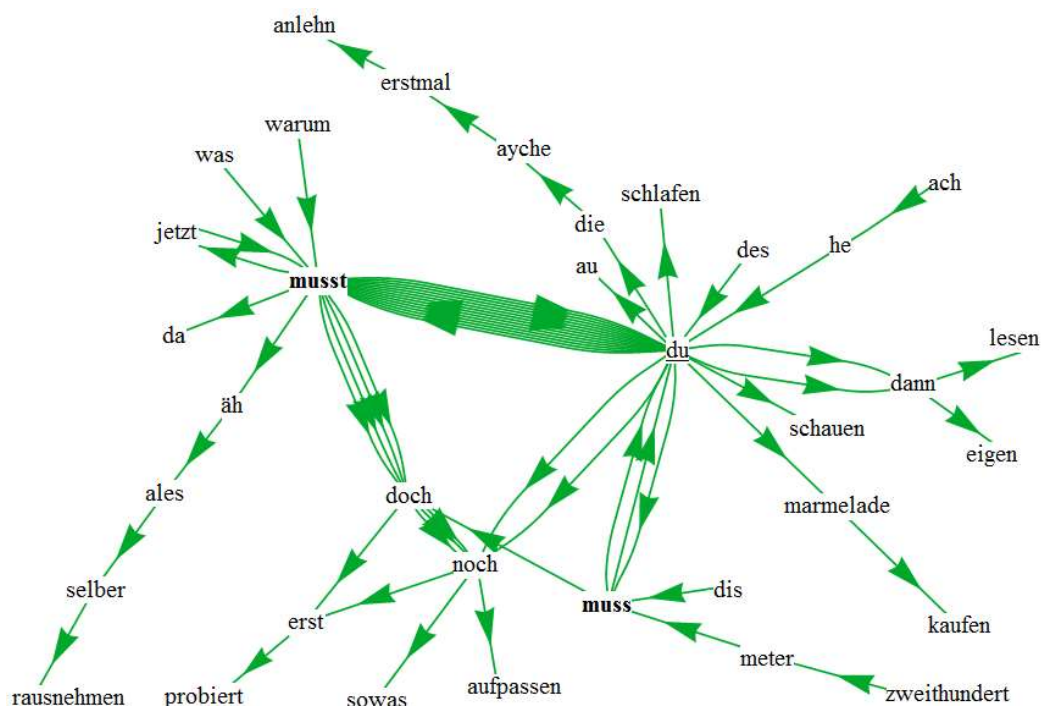


Abbildung 44: Kookkurrenzgraph von Carolines *müssen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* im Zeitraum 02;08.09 bis 02;09.18

Wenn Caroline die an ihre Mutter gerichteten Handlungsaufforderungen verstärken möchte, äußert sie das Konstruktionsschema *du musst doch (noch) HANDLUNG*. Dies wird anhand der Äußerungen (69) bis (75) veranschaulicht.

(69)	Caroline	02;08.15	du mu	musst	doch noch (.) jetzt (4.)
(70)	Caroline	02;08.15	[...] du	musst	doch (1.) muss doch (.) hier die (.) Füße hinlegen (.) [...]
(71)	Caroline	02;08.15	[...] (2.) du	musst	doch noch (.) sowas (.) . und (.) im Bett liegen (.) sollst du noch [...]
(72)	Caroline	02;08.16	du	musst	doch erst probiert (1.) ?
(73)	Caroline	02;09.10	ach he du	musst	da (.) nicht da (1.) da [>] .
(74)	Caroline	02;09.14	(5.) warum	musst	du dann eigentlich xxx (3.) .
(75)	Caroline	02;09.15	na (.)	musst	du auch mal Naseputzen (1.) ?

Mit dem Verwendungsschema OBJEKT *musst du* HANDLUNG drückt sie ebenfalls aus, dass ihre Mutter eine Handlung vollziehen soll, wobei die Dringlichkeit der Handlung geringer erscheint.

Abbildung 45 enthält alle weiteren *müssen*-Äußerungen ohne *du* im Erwerbszeitraum von 02;08.09 bis 02;09.18. Caroline äußert während dieser Phase oftmals die verfestigte Sequenz *muss man*, um eine allgemeine Notwendigkeit auszudrücken. Sie verwendet diese allerdings nur an wenigen Tagen sehr frequent und dann wochenlang nicht mehr. Diese kurzen Hochkonjunkturen zeigen sich von 02;07.27 bis 02;08.06, von 02;09.12 bis 02;09.18 sowie von 03;03.22 bis 03;03.31. Auch Leo verwendet die Kombination *muss man auch* gelegentlich. Von Lilly sind solche Äußerungen hingegen kaum dokumentiert.

[illegible]

Wie in Abbildung 46 zu erkennen ist, kombiniert Lilly *müssen* in dieser Phase bereits häufig mit den pronominalen Subjekten *ich* und *du*. *Du* wird im abgebildeten Zeitraum, wie anfangs bei Leo und Caroline, immer an einem fixierten Platz nach *müssen* geäußert. Die eingeschliffene Kombination *musst du* ist, wie bei den anderen Kindern, auf den Input zurückzuführen und zeigt zunächst noch keine funktionalen Merkmale einer interrogativen Gebrauchsfunktion.

217

(76)	Lilly	02;01.30		muss(t)	du ab(sch)neiden ! muss(t) du ab(sch)neiden !
(77)	Lilly	02;02.10	J:a ? hier ,	much	[: musst] du ma(l) suchen .
(78)	Lilly	02;02.21		Musst	du noch m:al ?
(79)	Lilly	02;03.12	[...] (.) du	muss	tu [: zu] ha [: Frau] Bauer !
(80)	Lilly	02;04.15		mut	[: musst] du ma(l) zu (.) nehm (2.) xxx xxx@o (.) ope xxx xxx
(81)	Lilly	02;06.18	du	much	[: musst] auch [: auf] den Tell^er da hinte(n) .
(82)	Lilly	02;06.18	[...] (.)	much	[: musst] du heute noch ab+in [///] *h@o unter+die+Du(s)che ?
(83)	Lilly	02;07.25	<Will nich(t)> [x 3] . Mama,	muss(t)	du essen .
(84)	Lilly	02;09.01	Du	much	[: musst] ma(l) näch(s)tes Mal (ei)n ander(e)s tochen [: kochen] .
(85)	Lilly	02;09.10		Musst	du mir noch mal über:all was hin (.) haniern (1.) haniern .
(86)	Lilly	02;09.13	dach [: das] alles	musst	du noch haben !

Die fixierte Position von *du* im Schema in einem nachfolgenden Platzhalter wird von Lilly ab 02;03 gelockert, wobei nun die *müssen*-Types fortlaufend variieren und sie erst mit 02;09 dauerhaft den *musst*-Type gebraucht. Lilly äußert zwar auch zuvor den *musst*-Type, sie greift aber wiederholt auf die Form *much* zurück. Die Äußerungen (83) bis (85) sprechen dafür, dass Lilly *sollen* und *müssen* noch nicht eindeutig funktional differenziert hat, da die Aufforderungen an ihre Mutter Ausdruck des kindlichen Willens sind, was kompetente Sprecher eher mit *sollen* kommunizieren würden.

Über die Abbildung 46 zeigt sich, dass auch die Kombination von *müssen*-Types mit dem pronominalen Subjekt *ich* von Lillys *wollen*- oder *mögen/möchten*-Äußerungen abweicht, weil *ich* zunächst nur nach *müssen*-Types dokumentiert ist. Das pronominale Subjekt bleibt aber auch in Lillys *müssen*-Äußerungen die frequenteste subjektreferierende Konstruktion, was ihre Verwendung wieder von Leos und Carolines unterscheidet.

(87)	Lilly	02;02.10	Dann	muss	Ich auch mal so .
(88)	Lilly	02;02.10	von den bau(e)n (.) Und tann [: dann] au(ch) dar [: gar] nich(t) dem . dann	much	[: muss] ich ma(l) so +/-
(89)	Lilly	02;02.10	da ! (.)	much	[: muss] ich ein mal umd(r)ehn .
(90)	Lilly	02;02.13		much	[: muss] ich ma(l) dat [: das] to [: zu] tiel [: viel] ?
(91)	Lilly	02;02.16	ich	much	[: muss] mal .
(92)	Lilly	02;02.23	[...] Ich	muss	mal A+A@o „, oder ?
(93)	Lilly	02;02.23	Ich	muss	ma(l) arbeiten .

Die Äußerungen (87) bis (93) veranschaulichen, wie sehr die Ereignismodalität von Lilly bereits angepasst wird. Lilly kombiniert ihre *müssen*-Äußerungen von Beginn an regelmäßig mit weiteren Verben. Die Konstruktion *mal* ist während des Zeitraums der Abbildung 46 in jeder zweiten *müssen*-Äußerung enthalten. Lilly schwächt damit die kommunizierte Notwendigkeit ab, wie auch in den Äußerungen (77), (78), (80), (84) und (85). Bei den beiden anderen Kindern ist dies nicht annähernd so häufig dokumentiert. Lilly drückt eine Handlungsnotwendigkeit demnach nicht nur seltener mit *müssen* aus als Leo und Caroline, sondern schwächt die modale Stärke häufig noch durch *mal* ab. Ihre Äußerungen gleichen daher eher einer Bitte als einem Befehl oder einer Aufforderung.

6.4.4 Grammatikalisierte Verwendung

Lilly produziert während der Aufnahmen keine *müssen*-Äußerungen, die auf eine spekulative und damit epistemische Funktion hindeuten und auch in Carolines Korpus sind nur zwei kindliche *müssen*-Äußerungen mit einer möglichen epistemischen Funktion enthalten.

- (94) 02;07.08 Caroline: dess **muss** ein (1.) mal rund (1.) gewesen sein (.) weil dis (2.) ein Knetgummi (3.) . .
- (95) 02;09.18 Caroline: wo ist denn Torte [?] (.) ein einen **muss** da oben sein .

Die beiden Äußerungen sind jedoch anhand des Äußerungskontextes nicht eindeutig einer epistemischen Funktion zuzuordnen, weil das Mädchen die Äußerungen während eines Spiels produziert. Sie deuten aber eine Vermutung an.

Bei Leo lassen sich hingegen häufiger *müssen*-Äußerungen mit einer faktizitätsbewertenden Funktion beobachten. Dieser Verwendungsunterschied zwischen Leo und den Mädchen ist aber nicht zwingend auf einen Erwerbsunterschied zurückzuführen, sondern könnte seine Ursache auch in der Aufnahmedichte haben. Insgesamt wurden von Leo fast dreißig solcher *müssen*-Äußerungen transkribiert, wobei viele davon in einem Erwerbszeitraum liegen, der bei Lilly nicht mehr dokumentiert ist.

- (96) 02;09.10 Leo: da **müssen** wir **glaub ich** das kleine kaputtmachen . [+ diary]
- (97) 02;09.11 Leo: ja , da **müssen** wir , **glaub ich** , das große Schiff kaputtmachen .
- (98) 02;09.11 Leo: da **müssten** wir , **glaub ich** , das große Ding kap(utt) .
- (99) 02;09.25 Vater: du , dein Blumenbeet is(t) ja immer noch nich(t) fertig , oder ?
 Vater: wat [: was] is(t) hier mit deinem Blumenbeet hier ?
 Leo: dort **müssten** wir , **glaube ich** , ein von einer xxx .
- (100) 02;10.02 Leo: da **müssten** wir , **glaube ich** , alles [x 2] kaputtmachen .
- (101) 02;10.05 Leo: da **müssen** wir zuhause , **glaube ich** , dein altes Bett abbauen . [+ diary]
- (102) 02;10.19 Leo: **ich glaub** , ich **müsste** meine Jacke ausziehen . [+ diary]

Die ersten *müssen*-Äußerungen von Leo mit einer epistemischen Funktion enthalten einen Zweifel an der Handlungsnotwendigkeit. Auffällig ist, dass die Beispieläußerungen (96) bis (102) alle die Konstruktion *glaub(e) ich* enthalten und in den Beispielen (96) und (97) sogar

allein hierdurch eine Spekulation erkennbar ist. Ab 02;09.11 greift Leo zusätzlich zur *glaub ich*-Konstruktion auf den Type *müssten* zurück, um die Unsicherheit in seiner Äußerung zu kennzeichnen. Auch seine Mutter erstellt während der Aufnahmen viele Äußerungen mit *glaub ich* (945 Äußerungen) und *ich glaube* (1.189 Äußerungen). Der kindliche Gebrauch zeigt, dass *glaub ich* anfangs eine verfestigte Konstruktion ist, um Unsicherheiten bezüglich eines Faktizitätsstatus auszudrücken, die zunächst nur in dieser fixierten Reihenfolge geäußert wird.

- (103) 02;02.03 Leo: +< das **glaub ich** .
 (104) 02;05.10 Leo: **ich glaube** eher , in (ei)n Süden .
 (105) 02;08.02 Leo: +< ja , **ich glaube** , es geht los .

Leo kombiniert die Einheit *glaub ich* bzw. *ich glaub* als erstes mit *müssen*, bevor dies in seinen Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *können*, *sollen*, *dürfen* oder *brauchen* dokumentiert ist, wobei *ich glaub* hier anfangs nur äußerungseinleitend positioniert ist. Auf diese Weise kommuniziert Leo erfolgreich, dass er den propositionalen Gehalt seiner folgenden Äußerung anzweifelt und lediglich eine Vermutung zum Ausdruck bringt, bevor er hierfür grammatikalisierte Konstruktionen gebraucht.

- | | | | | | |
|-------|-----|----------|-------------------------------------|---------------|--|
| (106) | Leo | 02;10.09 | ja , ich | glaube | , Augen können wir abpulen von Papierwagen . |
| (107) | Leo | 02;10.28 | ich | glaube | , der [x 2] Kirsch+Fisch kann es auch nich(t) . |
| (108) | Leo | 02;10.28 | ich | glaub | , wir sollten alle hinten raus xxx . |
| (109) | Leo | 02;10.30 | ich | glaub | , es könnte Putel@c x/. |
| (110) | Leo | 02;11.01 | ich | glaub | , Bill möchte auch ein Schnabelwahl werden . |
| (111) | Leo | 02;11.12 | ich | glaub | , die will Schnabel+Aal werden . |
| (112) | Leo | 02;11.13 | ich | glaub | , Marmelade kann nicht alleine auf Brote springen . |
| (113) | Leo | 02;10.09 | hm@o , die Stuttgarter mögen | glaub | ich keine Schokolade . |

Auch bei Lilly kann *glauben* als Ausdruck eines Urteilens über die Richtigkeit eines Sachverhalts beobachtet werden, wie sich in der folgenden *müssen*-Äußerung zeigt.

- (114) 02;07.16 Lilly: das **müssen** wir **glaub ich** +/.

Caroline kombiniert die *glaub ich*-Konstruktion nicht mit *müssen* und äußert sie zunächst ohne das pronominale Subjekt *ich*. Das Verb *glauben*⁹⁸ lässt sich dennoch in den kindlichen Äußerungen als eine Einstiegshilfe in die Verwendung dieser epistemischen Funktion beobachten, da die Sequenz *glaub ich* bzw. *ich glaub* schon verwendet wird, bevor der Ausdruck einer Faktizitätsunsicherheit über einzelne Modalverb-Types erfolgt. Leo drückt zu

⁹⁸ *Glauben* ist wie *denken* oder *meinen* ein Verb der Kategorie des Denkens und Urteilens (Verba cogitandi et iudicandi).

einem späteren Zeitpunkt auch mit *denken* und *vielleicht* eine Spekulation aus, wie in den Beispielen (115) bis (117).

- (115) 02;10.20 Leo: dann **hab ich gedacht** , ich **müsste** auf (e)sq Klo . [+ diary]
 (116) 03;04.09 Leo: **musst** du **vielleicht** demnächst neue kaufen .
 (117) 04;01.14 Leo: +< <vielleicht liegt> [/] **vielleicht muss** so der Turm von Babel , vielleicht

Er äußert *vielleicht* in den Beispielen (116) und (117), um eine Unsicherheit zu benennen und imitiert im Zeitraum von 02;00 bis 02;04 regelmäßig Äußerungen seiner Bezugspersonen, die *vielleicht* enthalten. Nach diesem Zeitraum verwendet er die Konstruktion dann weniger fixiert, wie beispielsweise in den Äußerungen (118) bis (120).

- (118) 02;04.03 Leo: **vielleicht** macht der auch didim@o .
 (119) 02;05.03 Leo: unter (de)m Bett **vielleicht** .
 (120) 02;05.08 Leo: das Schaf will **vielleicht** auch Rührei essen .

Die Beispiele (123), (126) und (128) enthalten die Konstruktion *eigentlich*. Diese gebraucht Leo bis 02;04 ebenfalls häufig und nutzt sie ab 02;07 regelmäßig, um eine Unsicherheit bezüglich des propositionalen Gehalts seiner Äußerungen zum Ausdruck zu bringen.

- (121) 02;09.16 Leo: [...] [/] so ein Flugzeug **muss** doch Räder haben .
 Vater: so ein Flugzeug muss doch Räder haben ?
 Leo: ja .
 Vater: hm@o , und hat es Räder ?
 Leo: ja .
 (122) 02;10.14 Mutter: 0 [% zischt] .
 Leo: 0 [% zischt] .
 Leo: und jetzt **müsste** der Baustein+I+C+E gekommen , weil das Baustein+Gleise sin(d) xxx .
 (123) 02;10.18 Leo: +< xxx , weil das ein Cargo , und ein Cargo **muss eigentlich** stehen [=? gehen] .
 Vater: xxx zu weit , du .
 Vater: mein Kragen muss stehen ?
 (124) 02;10.30 Leo: na@o , dann **müsste** der mal richtig auf den [/] die Adresse gucken , dann würde das nicht passieren .
 (125) 03;05.04 Leo: das [x 2] **müsste** eine Gelenkstraßenbahn sein .
 (126) 03;07.24 Leo: +< da kommt einer nach Halle und das **müsste eigentlich** der Stadtexpress +...
 (127) 03;10.12 Leo: +< und da **müsste** es eine Nummer+fünf geben . [...] die Nummer+fünf hat sich versteckt .
 (128) 03;11.09 Leo: es **muss eigentlich** nach innen zeigen .
 Leo: und nich(t) nach außen .
 (129) 04;05.07 Leo: wenn du Fred+Languste gehabt hättest , dann **müsstest** die Lobster bringen .

Eigentlich ist insbesondere in solchen Äußerungen dokumentiert, mit denen Leo eine Vermutung und keine Unsicherheit kommuniziert. Es könnte also auch an die Funktion einer inferentiellen Modalität geknüpft sein. Die Beispiele (121) bis (129) zeigen *müssen-*

Äußerungen, mit denen Leo auf Basis allgemein bekannten Wissens (stereotypischer Redehintergrund), wie in (121) sowie (123) bis (127), oder auf der Basis von wahrnehmbaren Anzeichen (evidentielle Modalität), wie in (122), eine Schlussfolgerung formuliert.

Häufig sind Aussagen zu den Kommunikationsfunktionen in den kindlichen Äußerungen jedoch nicht ohne interpretatorischen Vagheitsspielraum zwischen inferentieller, deduktiver und spekulativer Modalität möglich. Äußerung (126) könnte beispielsweise als Schlussfolgerung (deduktive Modalität) oder Vermutung (inferentielle Modalität) gemeint sein. Es zeigt sich, dass abstrakte semantische Kategorien für die Beschreibung der kindlichen Äußerungen problematisch sind. Nichtsdestotrotz kann beobachtet werden, dass Äußerungen mit einer propositionalen Modalität durchaus auch zu frühen Erwerbszeitpunkten auftreten und dass sprachlernende Kinder offenbar zunächst mit epistemischen und nicht mit evidentiellen Verwendungsfunktionen beginnen.

6.4.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von *müssen*

Die Analyse von *müssen* zeigt, dass die bisherige Forschungserkenntnis, dass alle Modalverb-Token im Erstspracherwerb zunächst als Vollverb gebraucht werden (Unterkapitel 4.2) und erst später mit Verben kombiniert werden, nicht durchgängig zutrifft. Zum einen enthält Carolines erste dokumentierte *müssen*-Äußerung bereits ein Verb, was den Arbeiten von Stephany (1985), Ramge (1987), Knobloch (2000a) oder Diessel (2011) widerspricht. Zum anderen verweisen alle Kinder von Beginn an auf die Notwendigkeit einer bestimmten Handlung, indem sie verschiedene Verben oder richtungsweisende Konstruktionen verwenden. Hierbei gleichen die kindlichen Äußerungen dem Verwendungsschema SUBJEKT Modalverb-Type richtungsweisende Konstruktion, wie es auch kompetente Sprecher gebrauchen. Aus funktionaler Sicht produzieren sie so bereits Äußerungen, in denen *müssen* eine Handlung modifiziert.

Obwohl alle Kinder ihre Verwendung, wie bei *wollen* und *mögen/möchten*, mit einem dominierenden Type (*musst*) beginnen, der zudem bei keinem der Kinder der frequenteste Type des Inputs⁹⁹ ist, zeigt sich, wie schwierig Vereinheitlichungen des kindlichen Erwerbverlaufs sind. Die Verwendungshäufigkeit, das Alter bei der ersten *müssen*-Äußerung, die Produktivität und die Komplexität der Konstruktionsschemata variieren deutlich zwischen den Kindern. Caroline äußert *müssen* beispielsweise mit dem jüngsten Erwerbsalter. Trotzdem ist es eins der letzten Modalverben, das sie regelmäßig mit Verben kombiniert. Leo kombiniert *müssen* hingegen früh und sehr regelmäßig mit anderen Verben.

Des Weiteren haben alle Kinder kurze Phasen einer Hochkonjunktur, in der sie verschiedene Konstruktionsschemata der *müssen*-Konstruktion frequenter äußern. In funktionaler Hinsicht unterscheiden sich diese Phasen der drei Kinder deutlich voneinander. Während bei Lilly eine

⁹⁹ Alle drei Kinder haben die Types *musst* und *müssen* häufiger in ihrem Input als den *musst*-Type.

Hochkonjunktur des Schemas *ich muss mal* (HANDLUNG) dokumentiert ist, hat Leo eine kurze Hochkonjunkturphase, in der er ausschließlich eine innere Notwendigkeit mit *müssen* äußert. Bei Caroline lässt sich hingegen eine Hochkonjunktur der Schemata *muss ich noch* und *muss man* beobachten.

Auch wenn alle Kinder mit *müssen* zunächst vorrangig die Notwendigkeit einer Handlung kommunizieren, zeigen sich auch hinsichtlich der Kommunikationsfunktion beträchtliche Unterschiede. Caroline benennt in ihren frühen *müssen*-Äußerungen häufig auch ihre eigenen Wünsche und gebraucht *wollen* und *müssen* anfangs funktional nicht differenziert. Leo und Lilly beginnen *müssen* v. a. mit richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen zu gebrauchen, um Bezug auf die Notwendigkeit einer Bewegung oder eines Ortswechsels verschiedener Akteure zu nehmen. Caroline verwendet dieses Schema erst viel später, seltener, weniger fixiert und erweitert das Konstruktionsschema schon nach einer kürzeren Verwendungszeit mit richtungsweisenden Präfixverben.

Ein weiterer Gebrauchsunterschied besteht hinsichtlich der Dominanz eines Sprecherbezugs in den kindlichen *müssen*-Äußerungen. Leo verbalisiert vorrangig Handlungsnotwendigkeiten für sprecherexterne Subjekte. Lilly und Caroline referieren, wie in ihren *wollen*- und *mögen/möchten*-Äußerungen, vorrangig auf sprecherbezogene Subjekte. Nur bei Lilly ist aber damit einhergehend auch eine Bindung an das pronominale Subjekt *ich* vorhanden. Caroline benennt trotz des häufigen Sprecherbezugs selten das Subjekt und äußert *ich* erst zu einem späteren Erwerbszeitpunkt. Eine prinzipielle schematische Bindung an die pronominalen Subjekte *ich* oder *du*, wie sie von Knobloch (2009) postuliert wird, ist anhand der untersuchten Korpusdaten nicht zu belegen.

Funktionale Unterschiede zwischen den Kindern zeigen sich im Hinblick auf die Intention der *müssen*-Äußerungen. Während Caroline die Aufforderungen an ihre Mutter durch die Konstruktionen *noch* und *doch* verstärkt, zeigt sich in Lillys Äußerungen eine Abschwächung der Handlungsnotwendigkeit durch die Konstruktion *mal*. Lilly erstellt zudem vorrangig Interrogativäußerungen, die oftmals einer Bitte gleichen.

Die Erwerbsdynamik der Kinder kann über eine Einordnung in die deontische, epistemische und evidentielle Modalität beschrieben werden. Alle Kinder beginnen zunächst mit einer extrasubjektiven Quelle des Redehintergrunds der deontischen Verwendung, an die sich der Gebrauch mit einer intrasubjektiven Quelle anschließt. Erst in den folgenden Erwerbsmonaten wird eine intrasubjektive Quelle dann auch im Zusammenhang mit sprecherexternen Subjekten verwendet und sie weiten die Verwendungskontexte der Konstruktion aus.

Leo und Caroline produzieren mit ungefähr 02;09 schließlich Äußerungen mit einer funktionalen Nähe zur epistemischen Verwendungsfunktion. Nur Leo erstellt einen Monat später, die einer evidentiellen Modalität zugeordnet werden können. Alle Kinder kommunizieren Unsicherheiten bezüglich einer Proposition zuvor aber schon mittels spezifischer

Konstruktionen, wie *glauben*, *denken*, *eigentlich* oder *vielleicht*¹⁰⁰. Die Funktion einer epistemischen Modalität wird offenbar anfangs leichter mit spezifischen Konstruktionen verbunden, die zudem nicht durch Polyfunktionalität gekennzeichnet sind. Dies lässt sich insbesondere bei Leo dokumentieren, bei dem sich die epistemische Funktion nur langsam von diesen spezifischen Konstruktionen löst.

¹⁰⁰ Doitchinov (2007) beobachtet, dass die Bedeutung von *vielleicht* erst von Kindern ab sechs Jahren verstanden wird. Die vorhandenen Korpusdaten sprechen aber dafür, dass Leo den Ausdruck einer Unsicherheit bereits früher mit der Konstruktion verbindet, was jedoch nicht heißen muss, dass das vollständige Verwendungsspektrum der Konstruktion schon erworben wurde.

6.5 Können

6.5.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

Können-Types gehören zu den am häufigsten dokumentierten Modalverben-Types in den drei Kindersprachekorpora. Die Abbildung 47¹⁰¹ zeigt, dass der Anteil von *können*-Äußerungen in Lillys Korpus allerdings deutlich höher ist als bei Leo und Caroline. Lilly gebraucht *können* ab 02;00 zudem wesentlich früher sehr frequent, während bei Caroline erst ab 02;03 und bei Leo sogar erst ab 02;05 regelmäßiger *können*-Äußerungen im Korpus dokumentiert werden.

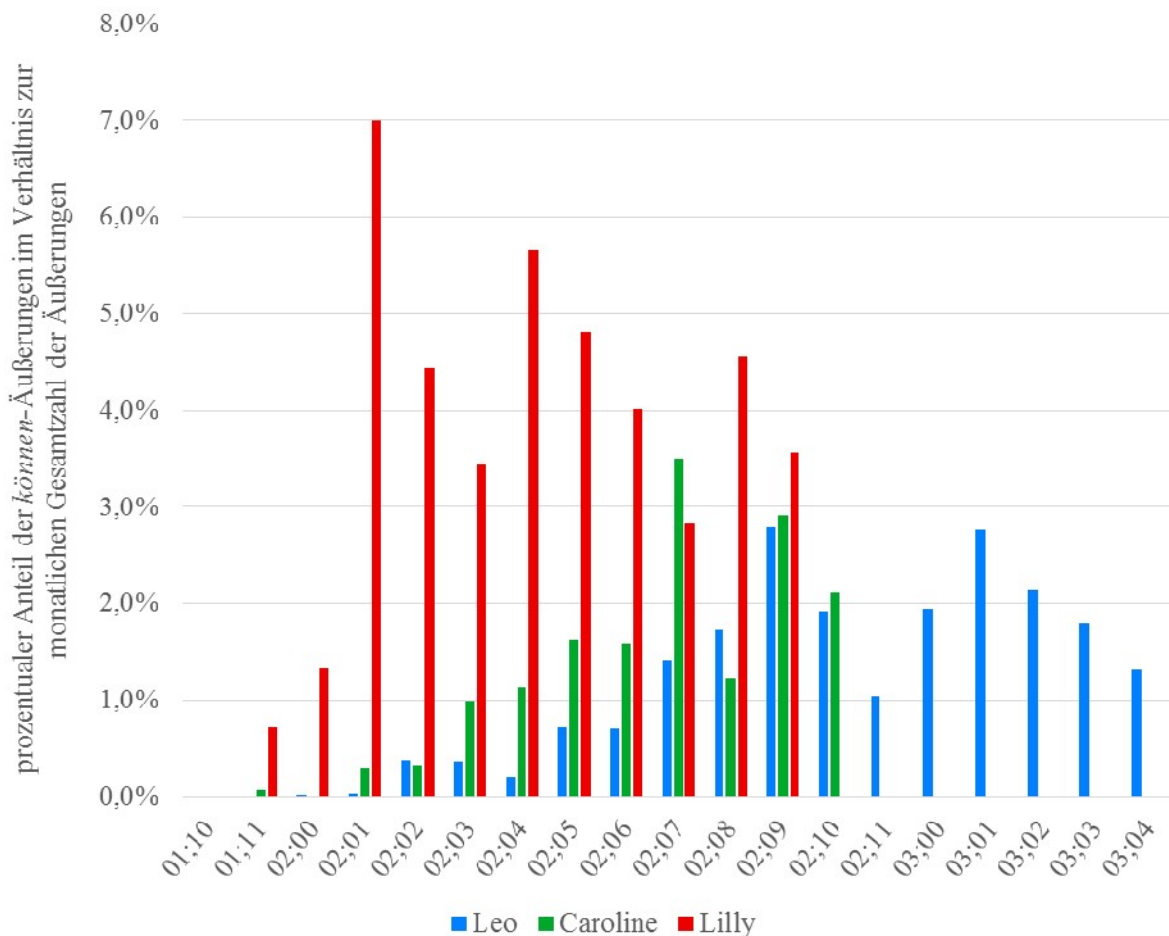


Abbildung 47: Verwendungshäufigkeit von *können* bei Leo, Caroline und Lilly

6.5.2 Beginnender Erwerbsprozess

Zwar äußern Leo, Caroline und Lilly *können* zunächst nicht in Kombination mit anderen Verben, dies erfolgt aber bei allen nach nur wenigen *können*-Äußerungen. Die Beispiele (1) bis

¹⁰¹ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

(10) geben die ersten kindlichen *können*-Äußerungen¹⁰² wieder. Leo referiert in seinen ersten *können*-Äußerungen auf die Möglichkeit von Handlungen für sprecherexterne Subjekte, was nur durch die Reformulierungen seiner Mutter als Ausdruck einer Handlungsmöglichkeit verstanden werden kann. *Können*-Äußerungen mit richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen sind selten kein häufiges Verwendungsschema, auch wenn das Beispiel (1) dies suggerieren könnte. Bei den Äußerungssequenzen (1) und (2) ist des Weiteren auffällig, dass zwischen ihnen eine zeitliche Differenz von über einem Monat besteht, obwohl täglich Aufnahmen vom Jungen erstellt werden. Mit 02;02.07 kombiniert Leo *können* schließlich zum ersten Mal mit einem Verb und auch erst ab diesem Zeitpunkt gebraucht er *können* regelmäßig.

- | | | | |
|-----|----------|--------------|---|
| (1) | 02;00.23 | Leo: | Kann ja xxx mit . |
| | | Vater: | ja , soll die ma(l) mit rumfahren die Karte ? |
| (2) | 02;01.27 | Leo: | das Auto kann . |
| | | Mitarbeiter: | ja , das Auto kann auch unter der Kamera durchfahren , das stimmt . |
| (3) | 02;02.07 | Mutter: | ach@o , die Memory+Steine . |
| | | Leo: | ja [x 2] . |
| | | Mutter: | ja [x 2] . |
| | | Leo: | kann man Zug bauen . |
| | | Leo: | backen [x 2] . |
| | | Mutter: | +< kann man (ei)nen Zug d(a)raus bauen aus den Memory+Steinen ? |

Auch Caroline äußert *können* anfangs nur selten. Bei ihr besteht zwischen der ersten und der zweiten dokumentierten Äußerung ein zeitlicher Abstand von fast drei Monaten. Sie benennt in diesen Äußerungen, zu welchen Handlungen sie selbst befähigt ist. Eine Handlungsmöglichkeit, wie bei Leos Verwendung zu vermuten ist, erstellt sie zunächst nicht.

- | | | | |
|-----|----------|-----------|---|
| (4) | 01;11.08 | Caroline: | da (1.) gar nix kann nix (.) . |
| | | Mutter: | kannste nicht . |
| | | Caroline: | ne (.) Mammi mir machen (1.) . |
| (5) | 02;01.28 | Caroline: | Klaus auch kann schon neiden meine Schere . |
| | | Mutter: | Klaus (.) kann auch schon mit deiner Schere schneiden . |
| | | Caroline: | ja . |

Von Lilly sind vier *können*-Äußerungen ohne ein Verb im Korpus enthalten, bevor das Mädchen *können* mit Verben kombiniert.

- | | | | |
|-----|----------|---------|--|
| (6) | 01;11.07 | Mutter: | :Und , habt ihr Ball gespielt ? |
| | | Lilly: | *mhm@o (.) *mhm@o (.) ja . |
| | | Lilly: | tannch [: kannst] du och [: auch] , tann [: kann] |
| | | Lilly: | ...+*mhm@o . |
| (7) | 01;11.15 | Mutter: | kann das sein ? |
| | | Lilly: | < kann d(as) s:ein > [x 2] ? kann s:ein ? (.) das da xxx mach ? |
| | | Mutter: | du willst was rein sprechen ? |
| | | Lilly: | ja . |

¹⁰² Im Korpus befinden sich insgesamt noch drei weitere *können*-Äußerungen von Leo und Lilly, die hier nicht aufgeführt sind, weil es keine produktiven Äußerungen der Kinder in der sprachlichen Interaktion darstellen, sondern Tagebuchaufzeichnungen oder Wiederholung unmittelbar zuvor erstellter Erwachsenenäußerungen.

- (8) 01;11.16 Mutter: ja ! wollen wir eine Orange essen ?
 Lilly: jach [: ja] , ja ich **kann** dann mal xxx . eine xxx .
 Mutter: die is(t) zu weit oben die nehm ich runter
- (9) 01;11.20 Lilly: i(c)h **kann** abe(r) nich(t) mehr .
- (10) 02;00.02 Mutter: Ich glaube , aber es gab mal eine Zeit wo du Kiwis mochtest .
 Mutter: Kann das sein ?
 Lilly: **(k)ann** e [: ich] die **i:che** [: essen] ?
 Mutter: Nee , jetz(t) is(t) sie alle .

Zwischen Lillys frühen Äußerungen (6) bis (9), in denen die Verwendungsfunktion bereits variiert, besteht zudem kein großer zeitlicher Abstand. Sie referiert in den Sequenzen (6) und (8) auf die grundsätzliche Möglichkeit verschiedener Handlungen und im Beispiel (9) negiert sie den Ausdruck einer Handlungsfähigkeit. Die Äußerung (7) *kann das sein* wird von Lilly häufiger erstellt. Zu diesem frühen Erwerbszeitpunkt ist es vermutlich noch eine formelhafte, unsegmentierte Sequenz, deren Verwendungsfunktion über den Kontext nicht eindeutig erkennbar wird. Ihre Mutter äußert die Sequenz *kann das sein* regelmäßig, um eine Vermutung auszudrücken. Es ist unwahrscheinlich, dass Lilly die epistemische Modalfunktion der mütterlichen Äußerungen, wie in den Beispielen (7) und (10), bereits übernimmt. Lillys Äußerung im Beispiel (7) wurde aus diesem Grund, und weil es eine unmittelbar wiederholte Sequenz ihrer Mutter ist, nicht als erste *können*-Äußerung mit einem Verb in der Abbildung 7 (Seite 146) berücksichtigt. Dies erfolgt erst mit 02;00.02, als Lilly sich erkundigt, ob sie etwas essen kann.

Die angeführten Äußerungsbeispiele der Kinder deuten bereits an, dass anfänglich funktionale Verwendungsunterschiede von *können* zwischen den Kindern existieren, obwohl bei allen der *kann*-Type in der anfänglichen Verwendung dominiert.

6.5.3 Fortgeschrittener Erwerbsprozess

6.5.3.1 Leo: Dominanz einer grundsätzlichen Handlungsmöglichkeit

Von Beginn der Verwendung an teilt Leo mithilfe von *können* mit, wozu einzelne sprecher-externe Handlungsakteure befähigt sind, wie in den Beispielen (11) bis (13).

- (11) 02;02.17 Leo: **läuten kann** , Kirchturm .
- (12) 02;02.23 Leo: < das **kann** > [x 2] **fahren** .
- (13) 02;03.00 Leo: das Häschen **kann klettern** .

Zudem referiert Leo auch sofort auf die Möglichkeit einer Handlung für sprecherexterne Akteure, wie in den Beispielen (14) bis (16). Der situative Kontext der Äußerungen spricht dafür, dass äußere Umstände die Ursache der Handlungsmöglichkeiten sind.

- (14) 02;02.10 Leo: hier **kann durch** .
- (15) 02;02.21 Leo: xxx Bus , alter Bus , xxx , wo sie **halten können** .
- (16) 02;03.27 Leo: (Gi)raffe **kann** aber Scholle **essen** .

Anhand der Abbildung 48 werden andere auffällige *können*-Schemata sichtbar. Leos Gebrauch ist durch den *kann*-Type und fehlende pronominale Subjekte gekennzeichnet. *Wir* und *du*¹⁰³ sind erst mit 02;05, *ich* erst ab 02;06 in seinen *können*-Äußerungen enthalten. Darin liegt ein deutlicher Verwendungsunterschied zu *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen*, die er häufiger und früher mit pronominalen Subjekten kombiniert.

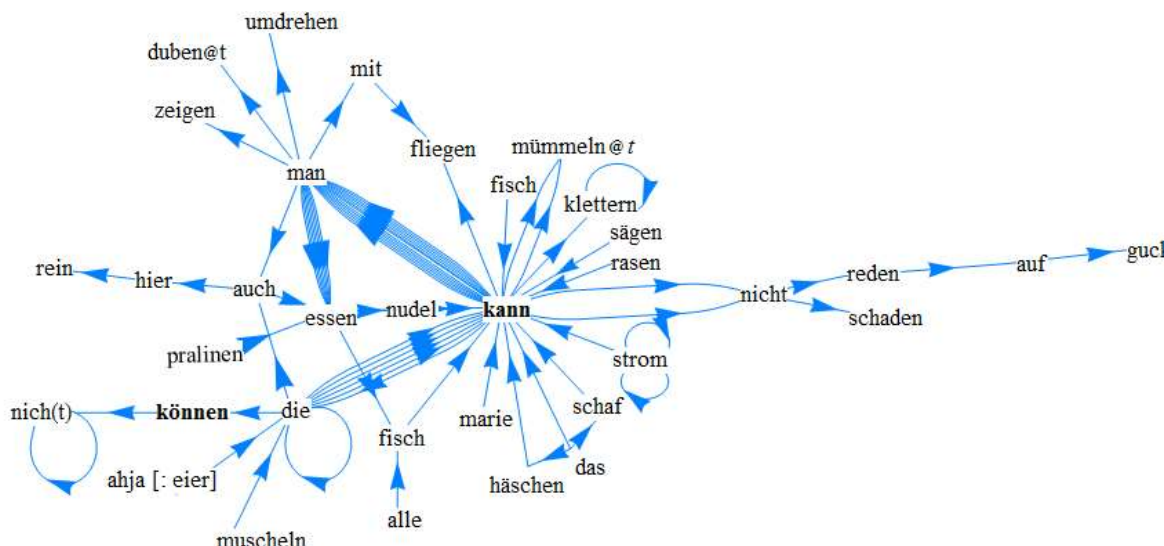


Abbildung 48: Kookkurrenzgraph von Leos *können* -Äußerungen im Zeitraum 02;03.00 bis 02;03.14

Abbildung 48 und die Beispiele (17) bis (35) der folgenden KWIC-Liste zeigen einen eingeschliffenen schematischen Gebrauch von *können*, der ab 02;02.22 über Monate besteht und zu einem ersten Verwendungsanstieg führt.

(17)	Leo	02;02.07		kann man	Zug bauen .
(18)	Leo	02;02.23		kann man	aufmachen .
(19)	Leo	02;02.28	eine (B)lume auch	kann man	essen .
(20)	Leo	02;02.28	<	kann man	> [x 2] Himmel fliegen .
(21)	Leo	02;02.28	eine Zitrone ,	kann man	auch essen .
(22)	Leo	02;02.30	<kann man> [/]	kann man	essen Kekse .
(23)	Leo	02;03.01	Muscheln, die	kann man	essen .
(24)	Leo	02;03.14	das Schaf	kann man	duben@t .
(25)	Leo	02;04.09	<	kann man	das Türen aufmachen> [/] kann man ah@o die Türen aufmachen .
(26)	Leo	02;04.19	die Kirschen	kann man	ausspucken .
(27)	Leo	02;04.23	ja,	kann man	drin schlafen .
(28)	Leo	02;04.24	Unterhose	kann man	vollpieseln .
(29)	Leo	02;05.08	die	kann man	auch essen .
(30)	Leo	02;05.10	den Knurrhahn	kann man	auch essen .
(31)	Leo	02;05.20	da <da	kann mer	[: man] oben und unten sitzen> [x 3]

¹⁰³ Mit der Konstruktion *du* stellt Leo bis 02;11 einen deiktischen Sprecherbezug her.

(32)	Leo	02;05.23	da	können mer	[: wir] noch ein Koffer reintun .
(33)	Leo	02;05.23	da	kann man	[: man] was essen .
(34)	Leo	02;05.28	da	kann man	[: man] Hände waschen .
(35)	Leo	02;06.14	da	kann man	sich leicht wehtun .

Die holistische Sequenz thematisiert auch Naumenko (2010). Sie klassifiziert *kann man essen* als unsegmentierte Einheit (Naumenko 2010, 128). Zwar ist diese Kookkurrenz über Monate hinweg besonders frequent in Leos Korpus dokumentiert, die Beispiele (17) und (18) belegen, dass es sich mit *kann man essen* nicht um unsegmentierte verschmolzene Äußerungseinheiten handelt, mit der Leo die Verwendung beginnt. Der Junge gebraucht *kann man* vielmehr mit einer passivähnlichen Funktion, indem er seinen Kommunikationspartnern mitteilt, was grundsätzlich mit unterschiedlichen Objekten gemacht werden kann. Die Konstruktion ist jedoch nicht ausschließlich an den Situationskontext des Essens oder das lexemspezifische Element *essen* gebunden.

Kann man gebraucht Leo als einen unsegmentierten Type, der Teil des frequenten und fixierten Konstruktionsschemas (OBJEKT) *kann man* HANDLUNG ist, das eine Hochkonjunktur von 02;02.22 bis 02;03.03 hat. Die Verwendungshäufigkeit des Schemas nimmt erst mit 02;08 ab und ist bis zum Ende der Aufnahmen dokumentiert.

Im Zeitraum von 02;05.03 bis 02;06.14, der in den folgenden drei Abbildungen enthalten ist, findet eine weitere Hochkonjunktur von *kann man* statt, die mit einer funktionalen Veränderung einhergeht (Abbildung 49). Leo gebraucht nun regelmäßig das Schema *da kann man* HANDLUNG und nimmt mithilfe der deiktischen Konstruktion *da* auf unterschiedliche situationsspezifische Lokalitäten Bezug, an denen bestimmte Handlungen möglich sind. Die Äußerungen (3), (33) und (34) sind Beispiele dafür, dass es durch die hohe Äußerungsfrequenz der zwei Segmente gelegentlich zu einer phonologischen Reduktion kommt. Auch dies spricht für eine holistische Verarbeitung von *da kann man*.

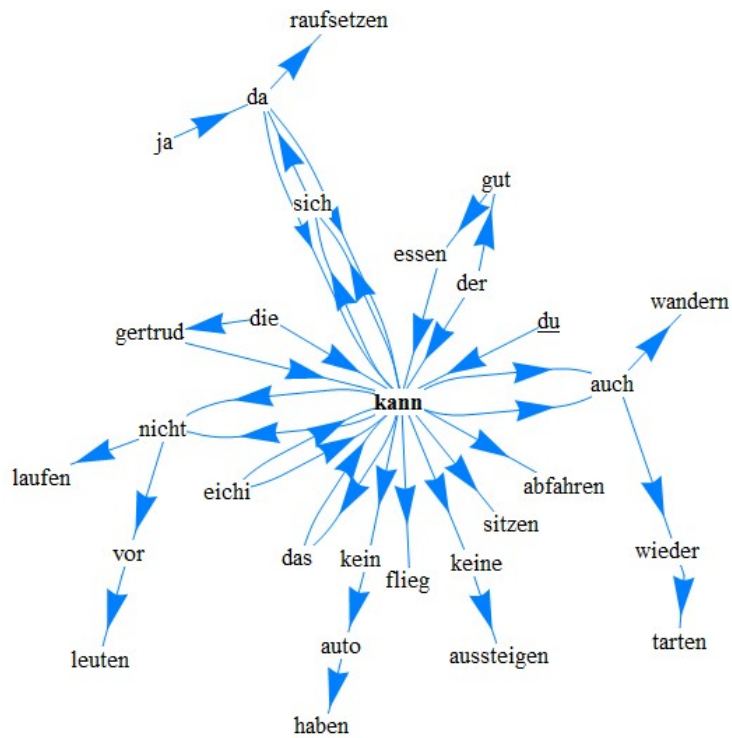


Abbildung 50: Kookkurrenzgraph von Leos Äußerungen mit dem *kann*-Type (ohne *kann man*) im Zeitraum 02;05.03 bis 02;06.14

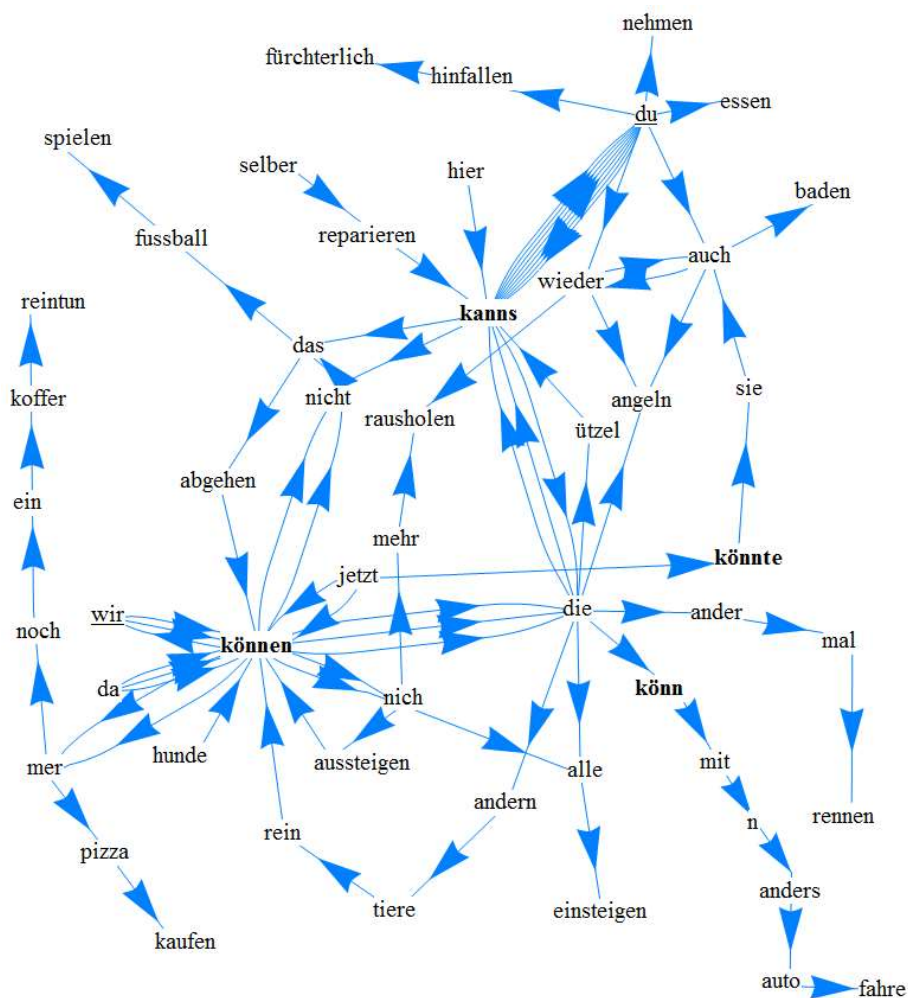


Abbildung 51: Kookkurrenzgraph von Leos *können*-Äußerungen (ohne den *kann*-Type) im Zeitraum 02;05.03 bis 02;06.14

Die drei Graphen spiegeln außerdem eine differenzierte Funktionszuschreibung der *können*-Types wider. Während sich in Leos Äußerungen mit *kann man* eine passivähnliche Funktion und eine grundsätzliche Handlungsoption beobachten lässt, benennt er mit *kann* die Fähigkeit oder die Möglichkeit von sprecherexternen Akteuren verschiedene Handlungen zu vollziehen. Diese *kann*-Äußerungen belegen eine geringere Komplexität im kindlichen Gebrauch als seine *kann man*-Äußerungen. Bloß in einer Äußerung im abgebildeten Zeitraum kommuniziert Leo eine sprecherbezogene Handlungsmöglichkeit, indem er das pronominale Subjekt *du* verwendet. Im Kontext anderer *können*-Types äußert Leo die pronominalen Subjekte *wir* und *du* regelmäßig, wie aus der Abbildung 51 hervorgeht. Mithilfe der Types *kanns(t)*, *können* und *könn* äußert er bevorzugt verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die häufig auch oder ausschließlich auf den Sprecher als Handlungsakteur bezogen sind.

6.5.3.2 Caroline: Dominanz der Kommunikationsfunktion einer Fähigkeit

Carolines Verwendung von *können* ist bis 02;04.01 allein durch die Äußerungsfunktion gekennzeichnet, Fähigkeiten unterschiedlicher Akteure auszudrücken, wie in den Beispielen (36) bis (47). Diese Funktion überwiegt bis 02;06 in ihren *können*-Äußerungen.

(36)	Caroline	02;02.18	Eine (.) Stuhl aufstehn	kann	(.)
(37)	Caroline	02;02.21	Komma Strich (.)	kann	nicht .
(38)	Caroline	02;03.11	nein weg (.) ich	kann	so allein (.) ?
(39)	Caroline	02;03.11	das	kann	schon dis (.) ch (.) drandrehn ?
(40)	Caroline	02;03.20	alleine	kann	ich +...
(41)	Caroline	02;03.20	ja <	kann	nicht sehen> [?] (.) und Mami ?
(42)	Caroline	02;03.25	strumpf (.) trumpf (.) Hose näh	kann	doch nicht (.) .
(43)	Caroline	02;04.01		kann	alleine (2.)
(44)	Caroline	02;04.24		kann	alleine kann ich .
(45)	Caroline	02;05.08		kann kann	auch schon (2.) das ich auch schon (1.) .
(46)	Caroline	02;05.08		kann	ich auch noch (2.) für die (.) grossen Kinder .
(47)	Caroline	02;05.19		kann	schon nämlich (1.) des Puzzel (.) alleine (.) guck !

In der überwiegenden Zahl der Äußerungen erklärt das Mädchen ihrer Mutter, welche Handlungen sie (nicht) imstande ist, selbstständig auszuführen und verstärkt diese Äußerungsfunktion regelmäßig durch die Konstruktionen *alleine*, *doch* und *nämlich* oder Kombinationen wie *auch schon* oder *auch noch*.

(58)	Caroline	02;07.27	mh (.) diesem (.)	kann kann	man (2.) man (.) anders machen (2.).
(59)	Caroline	02;07.27	und dann (.)	kann	man (.) dis da drüberstecken (1.) .
(60)	Caroline	02;07.27	dann	kann	man dis (.) bisschen (1.) n bisschen abtrocknen (1.) .

Ab 02;07 ist eine weitere Gebrauchszunahme von *können* in Carolines Korpus zu verzeichnen, die nicht auf eine spezielle funktionale Ausweitung zurückgeführt werden kann. Caroline verbindet ab 02;07 eine Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationsfunktionen mit *können* und ihre Äußerungen werden nicht mehr durch eine bestimmte Kommunikationsfunktion dominiert. Außerdem nimmt die enge Bindung zum pronominalen Subjekt *ich* ab und das Mädchen bezieht Handlungsmöglichkeiten nun vermehrt durch situationsabhängigere Konstruktionen und Konstruktionen einer expliziten Referenz auf sprecherexterne Akteure.

(53)	Caroline	02;06.28	du	kannst	du mir helfen ?
(54)	Caroline	02;07.07	nachher	kann	der wieder raus (.) nachher .
(55)	Caroline	02;07.10		kannst	du auch nehmen (.) .
(56)	Caroline	02;07.19	die Ente (.)	kann	jetzt (.) schwimmen (.) .
(57)	Caroline	02;07.25		kann	man selber (.) aber dis (.) hab ich zu viel genommen (.)
(58)	Caroline	02;07.25	mh (.) diesem (.)	kann kann	man (2.) man (.) anders machen (2.).
(59)	Caroline	02;07.25	und dann (.)	kann	man (.) dis da drüberstecken (1.) .
(60)	Caroline	02;07.25	dann	kann	man dis (.) bisschen (1.) n bisschen abtrocknen (1.) .

6.5.3.3 Lilly: Dominanz der Kommunikationsfunktion von Bitten und Erlaubnissen

Lilly produziert zahlreiche *können*-Types, bei denen sie das Phonem /k/ systematisch und noch über die Dauer der Aufnahmen hinweg durch ein /t/ ersetzt. Dennoch ist bei ihr früher als bei Leo und Caroline ab 02;01 eine funktionale Ausweitung der Konstruktion zu beobachten, die zu einem erheblichen und dauerhaften Verwendungsanstieg führt (Abbildung 47). Lillys Äußerungen mit *können* enthalten ab 02;01 vielfältige Kommunikationsfunktionen. Wie Leo und Caroline benennt sie verschiedene Fähigkeiten eines vorwiegend sprecherbezogenen Subjekts sowie circumstantielle Handlungsmöglichkeiten für bevorzugt sprecherexterne Subjekte.

In Lillys *können*-Äußerungen fallen aber insbesondere die sehr frequenten Gebrauchsfunktionen von Bitten und Erlaubnissen auf, die bei den anderen Kinder nicht oder lediglich sehr selten dokumentiert sind und die für den plötzlichen und dauerhaften Verwendungsanstieg von *können* ab 02;01 ursächlich sind. Lilly formuliert ab 02;01 vermehrt an ihre Mutter gerichtete Bitten um eine sprecherbezogene Handlungserlaubnis, wie in den folgenden Äußerungssequenzen (61) bis (68).

- (61) 02;01.09 Lilly: Kindaton [: Kinderturnen] .
Mutter: Genau !
Mutter: Beim Kinderturn(en) !
Lilly: Und d:ann ?
Lilly: **tann [: kann] wir wieder** der Kindaturm [: Kinderturnen] .
Mutter: Ja ?
Lilly: un(d) **d:ann tann [: kann] wir wieder** Dichdata [: Musikgarten] .
Mutter: Zum Musikgarten ?
Lilly: Ja .
Mutter: Oh@o , da war(e)n wa [: wir] gestern
- (62) 02;01.10 Lilly: **Tann [: Kann] ich auch** alle chabmachen [: abmachen] , **ich möcht** (.) dies doch (.) **ich tann [: Kann] (.) kann ich auch** ein Nachtihi [: Nachtiisch] eche [: essen] ?
- (63) 02;01.19 Lilly: **Tann [: Kann] schon** bei dir ?
Mutter: Gleich, wenn ich bei dir fertig bin, **darfst du** mal bei mir nachputzen ,, ja ?
- (64) 02;01.20 Lilly: *m@o , noch mehr !
Lilly: **tann [: kann] ich deich** [: gleich] noch mehr ?
Mutter: noch mal dran riechen ?
Lilly: ja .
- (65) 02;01.23 Lilly: **Kann ich** dach [: das] ess(e)n ?
- (66) 02;01.28 Lilly: **Dach [: darf] ich** auch ma(l) umrühr(en) ? **It [: ich] kann** andere Tachel [: Kartoffeln] um(rühren) [/] Tachel [: Kartoffeln] da umrühr(en) .
Lilly: **Kann ich** da **auch** *äh@o umrühr(en) ?
Mutter: Nee , das is(t) nich(t) zum Umrühr(e)n .
- (67) 02;02.10 Lilly: **tann [: kann] ich auch** da (.) [/] da (r)ein ? (2.) alle in die Mitte !
- (68) 02;02.18 Lilly: **Kann i(ch) (2.) [/] kann ich noch** eine Surch [: wurst] p:ur dechen [: essen] ?

Die Kommunikationsfunktion der Sequenzen (62) bis (68) würde ein kompetenter Sprecher z. B. mit *dürfen* formulieren, weil Lilly hier um Erlaubnis einer von ihr gewünschten Handlung bittet oder sich nach einem gewünschten Objekts erkundigt. Ein Wunsch ist als Implikatur aber grundsätzlich mit der konventionellen Verwendung von *dürfen* verknüpft (Zifonun et al. 1997, 1892). Der Wunsch ist in den Äußerungen (62) (63) und (66) besonders durch das Reparaturangebot von Lilly und ihrer Mutter sichtbar. Lilly hat vermutlich das Differenzierungsmerkmal der Wunschimplikatur bei *dürfen* noch nicht erworben.

Das Mädchen äußert ab 02;01 *können* zudem, um sprecherexternen Subjekten ein Verbot oder eine Erlaubnis zu erteilen. Diese Äußerungen, wie in den Beispielen (69) bis (71), zeigen üblicherweise eine funktionale Nähe zur normativen Verwendung, die kompetente Sprecher ebenfalls mit *dürfen* benennen können.

- (69) 02;01.23 Lilly: Nein . Mia meint(e) ich , die sin(d) da xxx , **tanns [: kannst] du** ichen [: essen] , **tanns [: kann] du** ichn [: essen] .
- (70) 02;02.04 Lilly: *mhm@o . Da **kann(st) du** sitz(e)n (1.) Da [!] Kanns du sitzen !
- (71) 02;02.23 Lilly: Ja [=! flüstert] . lieber alle+alle+ [= leer] machen . **kann du alle+alle+machen** !

Auch deskriptiv orientierte Grammatiktheorien sehen eine grundsätzliche funktionale Nähe von *dürfen* und *können* in der normativen und teleologischen Verwendung bei Äußerungen kompetenter Sprecher (Zifonun et al. 1997, 1891). Diese Gebrauchsfunktion ist im Vergleich

dazu bei Leo aber extrem selten und erst zu einem wesentlich späteren Erwerbszeitpunkt als Tagebuchaufzeichnung im Korpus belegt.

- (72) 02;09.05 Leo: Bitte liebe Mama , **kann ich** die Pinguine sehen ? [+ diary]
 (73) 02;09.30 Leo: Bitte, bitte liebe Mama, **kann ich** ein Ausstecher holen . [+ diary]

Da es sich bei den Beispielen um Tagebuchaufzeichnungen handelt, der Kontext der Äußerungen folglich nicht berücksichtigt werden kann und beide Äußerungen zudem mit der ungewöhnlichen Anrede *bitte liebe Mama* beginnen, ist es fraglich, wie natürlich die Sprechsituation ist.

Auch bei Caroline sind lediglich zwei *können*-Äußerungen mit vergleichbarer Verwendungsfunktion dokumentiert. Sie werden zudem zu deutlich späteren Erwerbszeitpunkten geäußert.

- (74) 02;09.25 Caroline: **Darf ich** die auch kaputt machen ?
 [...]
 Was **kann ich** noch kaputtmachen dis (.) ?
 (75) 03;03.30 Caroline: Du (.) **kann ich** da drauf draufschreiben an Juri (1.)?

Lillys *können*-Äußerungen sind außerdem zu einem früheren Erwerbszeitpunkt schon wesentlich komplexer als die *können*-Äußerungen der anderen beiden Kinder und enthalten Schemata mit modalisierenden Konstruktionen, wie Modalpartikel (*mal*) und Adverbien (*doch, schon, gleich, noch*). Zudem fallen weitere Verwendungsfunktionen zu einem frühen Erwerbszeitpunkt bei Lilly auf. Ab 02;01 bittet sie häufig ihre Bezugspersonen, eine Handlung für sie auszuführen, wie in (76) bis (79).

- (76) 02;01.20 Mutter: soll ich dir bald mal zeigen , wie man eine Schleife macht ?
 Lilly: ja , du (.) *m@o **tann(st) [: kannst] du** das **ma(l)** teie [: zeigen] .
 (77) 02;01.30 Lilly: **tönn(en) [: können] wir** wach [: was] sin(g)en ?
 Mutter: O:ah@o ! Soll ich das noch mal singen ?
 Lilly: *mhm@o
 Mutter: Singst du mit ?
 Lilly: *m:h:m@o
 (78) 02;02.13 Lilly: **ich moch [: möchte] mal** ein tuch ha:ben. **Tann [: kann] du** mir ei(n) tuch hol(e)n ?
 (79) 02;04.25 Lilly: **tach^e [: kannst] du** mir vorneche [: vorlese] ? **kannst du** mir da(s) torneche(n) [: vorlesen] ?
 Mutter: Ich **möchte** grad(e) nichts vorlesen ,, du .

Die Kommunikationsfunktion ihrer Äußerungen in den Beispielen gleicht einer intrasubjektiv-volitiven Modalfunktion, wie sie von Zifonun et al. 1997 bei *können* betrachtet werden (Zifonun et al. 1997, 1892). Eine solche Kommunikationsfunktion geht jedoch deutlich aus den kindlichen Äußerungen hervor, wenn man voraussetzt, dass Lilly weiß, dass ihre Mutter durchaus die Fähigkeit besitzt, eine Schleife zu binden, ein Tuch zu holen oder ein Buch zu lesen. Das Mädchen möchte daher von ihrer Mutter erfahren, ob sie bereit ist Handlungen auszuführen. Sie kommuniziert also an sprecherexterne Akteure gerichtete Handlungsaufforderungen in Form einer Bitte. Lillys Interrogativäußerungen mit *können* entsprechen also einer höflichen

Die vorangehende Abbildung 54 veranschaulicht, dass trotz der großen funktionalen Vielfalt von *können* eine Flexion nach Subjekten vorerst nicht erfolgt und die Verwendung insbesondere durch den *kann*-Type und ein fixiertes syntaktisches Schema gekennzeichnet ist.¹⁰⁴ Nachdem Lilly bis 02;02 in Deklarativäußerungen bevorzugt Handlungen benennt, deren Ausführung sie (nicht) selbstständig in der Lage ist, ist im Korpus die Dominanz einer interrogativen Äußerungsstruktur erkennbar und es zeichnen sich zwei eingeschliffene Schemata ab. Mit dem Konstruktionsschema *kann ich (auch) HANDLUNG* kommuniziert Lilly verschiedene Bitten einer Handlungserlaubnis. Das Schema *kann du HANDLUNG* verwendet sie hingegen entweder als Deklarativäußerung, um ihrer Mutter eine Handlungserlaubnis auszusprechen oder als Interrogativäußerung, um ihre Mutter um eine Handlungsausführung zu bitten. *Können* zeigt daher nicht nur eine Bindung an das pronominale Subjekt *ich*, wie in Lillys Äußerungen mit *wollen, mögen/möchten, müssen, sollen, dürfen* und *brauchen* kennzeichnet. Sie äußert *du* auch früh und regelmäßig an einem weniger fixierten Platz, als bisher beobachtet wurde.

238

6.5.4 Grammatikalisierte Verwendung

Leo produziert mit 02;07 die ersten *können*-Äußerungen, die eine funktionale Ähnlichkeit zur epistemischen Modalitätsfunktion zeigen. Frühere Äußerungen, wie das Beispiel (80), entsprechen nur einer Imitation seiner Bezugspersonen und werden daher nicht als produktive Äußerungen mit einer epistemischen Funktion betrachtet.

- | | | | |
|------|----------|---------|--|
| (80) | 02;03.26 | Mutter: | upps@o , die können vielleicht auch mitfahren im Schiff , hä@o ? |
| | | Leo: | die können vielleicht auch mitfahren Schiff . |
| | | Mutter: | ja . |
| (81) | 02;07.03 | Leo: | Und der [x 2] Hut könnte [x 2] verrutschen .
[...]
ja . der Hut könnte verrutschen . |
| (82) | 02;07.10 | Leo: | so [x 2] könnt das klappen . |
| (83) | 02;07.15 | Leo: | das könnte , das passt , das passt . |
| (84) | 02;08.15 | Leo: | da könnten vielleicht Busse +... |
| (85) | 02;08.22 | Leo: | wo könnte das denn hinpassen ?
[...]
wo könnte das hinkommen ?
[...]
wo könnte das denn hinpassen . |
| (86) | 02;09.09 | Leo: | mit dem Regenverdeck , könnt ich mir vorstellen . [+ diary] |
| (87) | 02;09.12 | Leo: | Eine Holzbahn könnt ich mir denken . |
| (88) | 02;09.22 | Leo: | Ich glaube , ein Brot mit einer Art Leberpastete könnte ich mir vorstellen . |
| (89) | 02;10.09 | Leo: | ja ich glaube , Augen könnten wir abpulen von Papierwagen . |
| (90) | 02;11.13 | Leo: | ich glaube , Marmelade kann nicht alleine auf Brote springen , dafür ist sie leider viel zu schwach . |

Die Äußerungen (80) bis (88) lassen erkennen, dass Leo mithilfe der *könnt(en)*-Konstruktionen eine Vermutung zum Ausdruck bringt. Ab 02;09 ist außerdem die häufige Kombination mit Verben, wie *glauben*, *vorstellen* und *denken* zu beobachten, mit denen Leo die spekulative Funktion verstärkt oder sogar, wie im Beispiel (90), alleine hierdurch die deontische Funktion der Äußerung abschwächt. Leo gebraucht zudem weitere modalisierende Konstruktionen, wie das Kommentaradverb *vielleicht* und den Heckenausdruck *mit einer Art*, womit er den Wahrheitsgehalt relativiert und seine Unsicherheit hinsichtlich der Proposition zum Ausdruck kommt.

Es existiert auch eine kindliche Äußerung in Leos Korpus, deren Kommunikationsfunktion einer evidentiellen Modalitätsfunktion ähnelt. In der Äußerung (91) rätselt Leo gemeinsam mit seinem Vater, wer die Geräusche in einer Bildergeschichte verursacht haben könnte.

- | | | | |
|------|----------|------|---|
| (91) | 02;10.03 | Leo: | Was könnte sein , dachte xxx Geräusche im Wald aber diese anders . |
|------|----------|------|---|

Epistemische und evidentielle Verwendungsfunktionen sind dennoch vergleichsweise selten und erst ab 02;07 bei Leo zu beobachten. Von Caroline und Lilly gibt es noch weniger Belege, die auf eine grammatikalisierte Verwendung der *können*-Konstruktion hindeuten. In Lillys

Korpus ist sogar nur eine Äußerung während eines Spiels mit Puppen enthalten. In Carolines Korpus finden sich zwei Äußerungen.

- (92) 02;04.15 Lilly: [...] Pacha . [=! selbstgespräch / spielt] du bis(t) ei(n) Pacha ,, oder ?
ich **tönn(t)e(n) [: könn(ten)]** no(ch) mal taun [: schauen] . xxx xxx ,
*m@o xxx xxx . [=! selbstgespräch / spielt] [...]
- (93) 02;06.30 Caroline: **Könn(t) auch so** stehen (.) ?
- (94) 02;09.17 Caroline: Äh ja (1.) . und dann **könn(t)** er (.) de weil die so kleine (.) [...]

Die Äußerungen der beiden Mädchen lassen beobachten, dass sie wie Leo eine Vermutung mithilfe des Konjunktivs benennen. Es erscheint trotz der angeführten Äußerungen nicht sinnvoll, die kindlichen Äußerungen in Kategorien einer spekulativen, deduktiven oder inferentiellen Modalität zu unterscheiden, weil hier fraglich ist, inwiefern die Verwendung der Form der Konstruktionen auf die epistemische oder evidentielle Funktion schließen lässt.

6.5.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von *können*

Entgegen bisheriger Forschungsergebnisse von Adamzik (1985), Ramge (1987), Stephany (1995) oder Knobloch (2009) wird *können* von keinem der drei analysierten Kinder als eines der ersten Modalverben geäußert. Es ist zwar bei Leo und Lilly das frequenteste, aber alle Kinder äußern zuvor schon drei bis fünf andere Modalverben (vgl. Abbildung 7, Seite 146) und verwenden *können* auch nicht als erstes regelmäßig, wie ein Vergleich der Abbildung 8 bis Abbildung 10 zeigt (Seite 148 bis 150).

Der anfängliche Gebrauch von *können* ist bei allen Kindern durch den *kann*-Type und die größte funktionale Verwendungsvielfalt im Vergleich zu *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* gekennzeichnet. Gleichwohl bestehen auch große Verwendungsunterschiede zwischen den Kindern. Leo bezieht seine *können*-Äußerungen anfangs nie auf sich selbst als Subjekt und seine Äußerungen enthalten bis 02;05 keine pronominalen Subjekte. Caroline zeigt in ihren *können*-Äußerungen dagegen eine schematische Bindung zum pronominalen Subjekt *ich*, was für ihren allgemeinen Sprachgebrauch sehr ungewöhnlich ist. Auch in Lillys Äußerungen ist eine schematische Bindung zum pronominalen Subjekt *ich* vorhanden, was aber kennzeichnend für ihren allgemeinen Sprachgebrauch ist. Bei Lilly ist zudem auch früh eine schematische Kombination mit dem pronominalen Subjekt *du* zu beobachten, was in ihrem Erwerb ansonsten nicht häufig beobachtet wurde.

Es existieren nicht nur Verwendungsunterschiede hinsichtlich der Subjekte in den kindlichen *können*-Äußerungen, sondern auch hinsichtlich der verknüpften Kommunikationsfunktionen. Während Caroline mit ihren *können*-Äußerungen über Monate hinweg lediglich sprecherbezogene und später auch sprecherexterne Handlungsfähigkeiten kommuniziert, gebrauchen Leo und Lilly *können* von Beginn an auch um auf Handlungsmöglichkeiten zu referieren. Leo bezieht sich als einziger und zudem extrem frequent mit *kann man* auf Handlungsoptionen, die mit einer passivähnlichen Funktion gekennzeichnet sind. Erst später

verweist er mit dieser Sequenz auch auf grundsätzliche Handlungsmöglichkeiten, ohne dass hierbei die passivähnliche Funktion erkennbar ist. Caroline und Lilly gebrauchen zu einem späteren Erwerbszeitraum ebenfalls die verschmolzenen Äußerungseinheiten *kann man* und beziehen sich so auf grundsätzliche Handlungsmöglichkeiten. In ihren Äußerungen ist allerdings nie eine passivähnliche Funktion erkennbar. *Kann man* dient Leo vermutlich als Einstieg in den Erwerb der Passivfunktion, die Caroline und Lilly offenbar mithilfe anderer Erwerbsstrategien erlernen.

Lillys *können*-Äußerungen zeigen im Vergleich zu Leos und Carolines Äußerungen die größte funktionale Vielfalt. Sie weitet den funktionalen Verwendungsspielraum bereits mit 02;01 aus und produziert, neben Äußerungen, die einer abilitiven und circumstantiellen Kommunikationsfunktion ähneln, viele Äußerungen, die eine normative Kommunikationsfunktion beobachten lassen und in denen sie sprecherexternen Akteuren Handlungen gestattet und verbietet oder in denen sie um Handlungserlaubnisse für sich bittet. Besonders interessant sind Lillys *können*-Äußerungen, mit funktionalen Ähnlichkeiten zu einer intrasubjektiv-volitiven Modalfunktion. In diesen Äußerungen erkundigt sie sich, ob ihre Mutter verschiedene Handlungen ausführen könnte, wobei erkennbar wird, dass sie weniger nach der Fähigkeit, als nach der Bereitschaft ihrer Mutter fragt.

Ramge (1987) und Knobloch (2009) beobachten ebenfalls die Funktion einer Volition und Erlaubnis in kindlichen *können*-Äußerungen und klassifizieren derartige Äußerungen als semantische Übergeneralisierungen. Lillys hier beschriebenen Äußerungsfunktionen basieren jedoch nicht auf einem funktionalen Analogieprozess und stellen folglich auch keine kindspezifischen Übergeneralisierungen dar. In der gesprochenen Sprache bzw. in Lilly Sprachumfeld sind derartige Verwendungen durchaus konventionell und zudem regelmäßig enthalten. Die beschriebene Funktion scheint daher vielmehr das Ergebnis einer soziolinguistischen Ursache zu sein und führt zu einer für alle Gesprächsteilnehmer zufriedenstellenden Kommunikation, die einer höflichen Bitte entspricht. Lillys Gebrauch von *können* kennzeichnet also, wie zuvor auch schon der Gebrauch von *müssen*, eine Minderung der modalen Stärke. Leo und Caroline produzieren derartige Äußerungen nicht oder nur selten und zu wesentlich späteren Erwerbszeitpunkten.

Auf Basis der Kindersprachekorpora ist es folglich nicht möglich, allgemeine Erwerbsreihenfolgen von *können* zu beschreiben. Dies gilt sowohl für die syntaktische, aber insbesondere auch für die funktionale Verwendung der Konstruktion. Es bestehen gerade beim Erwerb von *können* enorme individuelle Erwerbsdynamiken.

6.6 Sollen

6.6.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

In Abbildung 55¹⁰⁵ ist die Verwendungshäufigkeit von *sollen* in den jeweiligen Lebensmonaten abgebildet. Während Leo und Lilly *sollen* nur wenige Monate nach der ersten Äußerung regelmäßig verwenden und die Häufigkeit ab dann über die Monate nur leicht schwankt, sind bei Caroline über elf Monate hinweg kaum *sollen*-Äußerungen dokumentiert, bis ab 02;08 plötzlich ein Verwendungsanstieg eintritt.

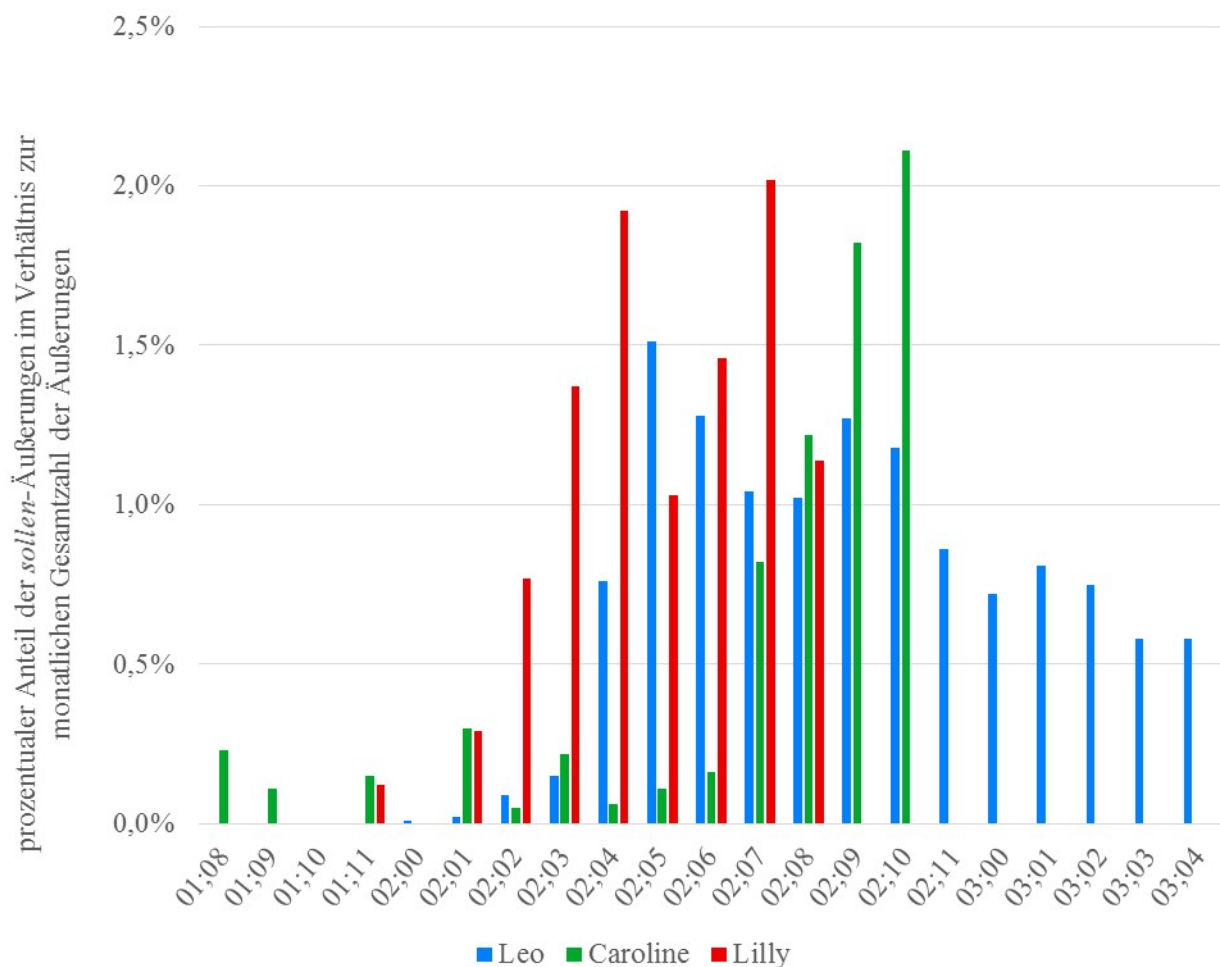


Abbildung 55: Verwendungshäufigkeit von *sollen* bei Leo, Caroline und Lilly

Sollen-Types sind die ersten Modalverb-Types, die Leo und Lilly mit Verben kombinieren. Zuvor sind bei ihnen zudem keine anderen *sollen*-Äußerungen in den Korpora belegt. Auch Caroline kombiniert *sollen* bereits ab der zweiten dokumentierten Äußerung mit Verben. Diese grammatikalisierte Verwendung von *sollen* dominiert im Folgenden bei allen Kindern.

¹⁰⁵ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

Weil von Lilly und Caroline in ihren Korpora jeweils nur ca. 110 *sollen*-Token enthalten sind und von Leo insgesamt 1.101, liegt der Schwerpunkt der folgenden Analyse auf Leos Erwerbsverlauf. Die Struktur dieses Analysekapitels weicht daher etwas von der Struktur der bisherigen Analysekapitel ab. Zunächst wird die anfängliche Verwendung von *sollen* handlungsorientiert beschrieben. Im Anschluss werden Besonderheiten im beginnenden und fortgeschrittenen Erwerbsprozess bei den drei Kindern gezeigt.

6.6.2 Beginnender Erwerbsprozess

6.6.2.1 Leo: Handlungsnotwendigkeit für sprecherexterne Subjekte

Leo äußert *sollen* bis 02;04 sehr selten und der *soll*-Type bestimmt die Verwendung (Abbildung 56). Seine *sollen*-Äußerungen bestehen zunächst nur aus zwei bis drei sprachlichen Einheiten und zeigen keine eingeschliffenen lexemspezifischen Sequenzen, aber das Schema SUBJEKT *soll* _____, mit dem er ausschließlich Handlungsnotwendigkeiten kommuniziert.

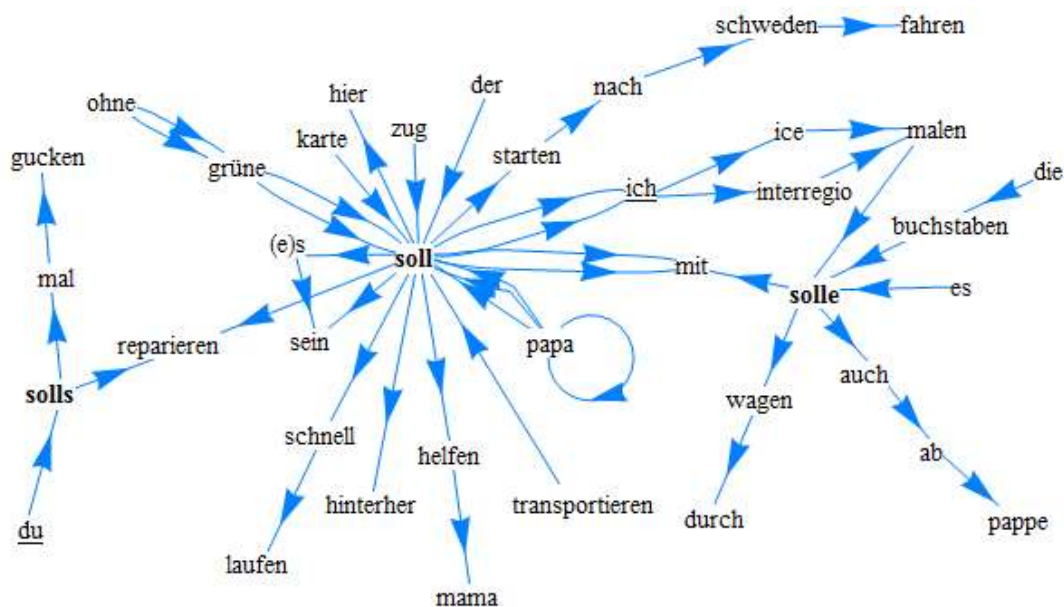


Abbildung 56: Kookkurrenzgraph von Leos *sollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;00.28 bis 02;03.28

Auch wenn in Leos erster *sollen*-Äußerung bereits ein weiteres Verb enthalten ist, gilt das für viele weitere seiner *sollen*-Äußerungen im beginnenden Erwerbsprozess nicht. Er nutzt aber zahlreiche richtungsweisende und ortsbestimmende Konstruktionen, wie *ab*, *durch*, *hinterher*, *mit*, *hier nach* oder *dran*. Der funktionale Unterschied zu seinen *müssen*-Äußerungen lässt sich in der Ursache der Handlungsnotwendigkeit beobachten. Mit *sollen* bezieht sich Leo nur auf extrasubjektive Wünsche, wohingegen die ersten *müssen*-Äußerungen nicht eindeutig einem volitiven oder circumstantiellen Redehintergrund zugeordnet werden können. Bis 02;02 spricht der Handlungszusammenhang dafür, dass Leo mit *sollen* nur ausdrückt, was sprecherexterne Akteure machen sollen und nicht, welche Handlungsnotwendigkeiten ihn betreffen.

6.6.2.2 Caroline: Seltene Verwendung bis 02;07

In den zehn Monaten ab der ersten Verwendung von *sollen*, im Zeitraum von 01;08.24 bis 02;06.28, sind von Caroline bloß 16 *sollen*-Äußerungen dokumentiert, so dass keine Aussagen über den Erwerbsverlauf getroffen werden können. In diesem Zeitraum verwendet sie vorwiegend *soll*, wobei auch früh alternative *sollen*-Types belegt sind (*sollt*, *solln*, *sollten*). Caroline kommuniziert mit *sollen* in dieser Phase den Wunsch, dass Akteure eine Handlung ausführen, wobei sie im Vergleich zu Leo hiermit auch den Willen sprecherexterner Subjekte benennt oder erfragt.

6.6.2.3 Lilly: Variierende Kommunikationsfunktionen

Lilly kommuniziert mit *sollen* bevorzugt extrasubjektiv bedingte Handlungsnotwendigkeiten für sprecherexterne Subjekte, wobei ihre Wünsche in den meisten Fällen die Ursache der Handlungsnotwendigkeiten sind. Lillys Äußerungen enthalten bis 02;02.10 den *soll(e)n*-Type als dominante Typevariante und erst ab 02;02.10 den *soll*-Type.

In Lillys Verwendung ist auffällig, dass sie *sollen* im Vergleich zu *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *dürfen* und *brauchen* seltener mit dem pronominalen Subjekt *ich* verbindet. Ihre *sollen*-Äußerungen haben zudem häufig eine weitere Funktion, die sich nicht bei Leo und Caroline zeigt, wie beispielhaft in den Sequenzen (1) bis (5) abgebildet ist.

- | | | | |
|-----|----------|---------|--|
| (1) | 02;02.03 | Lilly: | un(d) soll(e)n wir da den den haben ? |
| | | Vater: | nö . |
| | | Lilly: | oder soll(e)n wir xxx da habe(n) . xxx haben ? |
| (2) | 02;02.03 | Lilly: | soll ich dach [: das] auch noch abmach [: abmachen]? |
| | | Mutter: | *m@o ? das kannst du so jetzt ess(e)n . |
| | | Lilly: | nei(n) +/- |
| (3) | 02;02.10 | Lilly: | soll(e)n du das ton [: schon] weiter diel(en) [: spielen] ? |
| | | Mutter: | *Och@o , mir is(t) das egal , ich spiel alles mit . |
| | | Lilly: | deich [: gleich] din du da wieder diel(e)n [: spielen]? |
| (4) | 02;03.16 | Lilly: | Mama will ein Tappuccino [: Capuccino] |
| | | Mutter: | nein danke |
| | | Lilly: | du machst da(s) sonst auch ! (.) wenn du ein Hatini [: Capuccini] solls(t) . |
| (5) | 02;04.10 | Lilly: | dann much [: muss] ich , soll dann hanane [: alleine] xxx xxx Nia
[: Mia] laufen . |
| | | Mutter: | <0 [=! lacht]> |
| | | Lilly: | <xxx xxx> [<] |
| | | Mutter: | Du läufst ganz alleine mit Mia ? |

Im Beispiel (1) möchte das Mädchen wissen, was sie vom Teller ihres Vaters nehmen darf und erkundigt sich somit nach einer Erlaubnis. In der Sequenz (3) erfragt sie einen Wunsch ihrer Mutter. Im Beispiel (4) drückt Lilly aus, dass ihre Mutter sonst auch ein bestimmtes Verhaltensmuster zeigt, wenn sie den Wunsch, hat einen Cappuccino zu trinken. Und schließlich formuliert sie in der Äußerungssequenz (5) ihren eigenen Wunsch, alleine mit dem Hund Mia spazieren zu gehen. Auf eine solche intrasubjektiv-willensbezogene Modalfunktion

der Äußerungen (1), (3) und (5) würden erwachsene Sprecher mit *wollen* oder *mögen/möchten* Bezug nehmen. In der Sequenz (2) ist anhand des Situationszusammenhangs zu erkennen, dass Lilly wissen möchte, ob es notwendig ist, den Rand ihrer Salami vor dem Essen zu entfernen. Auf diese extrasubjektiv-circumstantielle Modalfunktion würden kompetente Sprecher eher mit *müssen* Bezug nehmen.

Die Beispiele zeigen, dass Lilly verschiedene Funktionen mit *sollen* verbindet und funktionale Verwendungseinschränkungen noch erworben werden müssen, wie sich auch zu späteren Erwerbszeitpunkten noch beobachten lässt.

- | | | | |
|-----|----------|---------|---|
| (6) | 02;05.26 | Mutter: | aber da is(t) nich(t) die Schneidefläche auf der Seite . |
| | | Lilly: | soll die hier ? |
| | | Mutter: | ja genau . |
| | | Mutter: | g:ut ! |
| (7) | 02;06.11 | Mutter: | Willst den doch essen ? |
| | | Lilly: | Ja ! |
| | | Lilly: | ja , ich dacht(e) (.) ich soll den dep [: Crêpes] ,, Mama ? |
| | | Mutter: | *Mhm@o |
| (8) | 02;08.27 | Mutter: | 0 [=! räuspert sich] . Ich hab(e) eine Idee , was wir machen können . |
| | | Lilly: | Na ? |
| | | Lilly: | Was soll(e)n wir denn machen ? |
| | | Mutter: | <Die> [!] könn(e)n wa [: wir] mal aufmachen hier! |

Im Beispiel (6) ist anhand des Kontextes erkennbar, dass Lilly erfragt, welches die scharfe Seite eines Messers ist. In der Äußerungssequenz (7) erkundigt sich Lilly, ob sie den Crêpe essen darf und bittet damit um Erlaubnis für eine erwünschte Handlung. Und die Sequenz (8) ist ein Beispiel dafür, dass sie *sollen* auch später noch vereinzelt für die Kommunikation einer Handlungsmöglichkeit nutzt. In Lillys *sollen*-Äußerungen ist folglich die größte Varianz der Kommunikationsfunktion im Vergleich mit den anderen Kindern zu beobachten.

6.6.3 Individuelle Besonderheiten des Gebrauchs der Konstruktion

6.6.3.1 Leo: Handlungsaufforderungen an Bezugspersonen mit dem pronominalen

Subjekt *ich*

Die bisherigen Analysen in den Unterkapiteln 6.2 bis 6.5 haben gezeigt, dass Leo bis 02;10 mit den pronominalen Subjekten *ich* und *du* immer einen Bezug zum Sprecher als Subjekt herstellen möchte, ohne dass ein funktionaler Verwendungsunterschied zwischen *ich* und *du* erkennbar ist. Auch Leos *sollen*-Äußerungen enthalten bis 02;04.15 regelmäßig das pronominale Subjekt *ich*, wobei es sich hierbei ausschließlich um Tagebuchaufzeichnungen handelt und die Funktion der kommunikativen Einheit aufgrund des fehlenden Kontextes nicht zu ermitteln ist. Die Beispiele (9) und (10) geben die einzigen Audioaufnahmen seiner *sollen*-Äußerungen mit *ich* von 02;00.28 bis 02;04.15 wieder.

- (9) 02;04.04 Leo: +< xxx **ich soll** Kaffee trinken .
 Vater: ich soll Kaffee trinken ?
 Vater: ja , dann gib mir mal den Kaffee , moment@o .
- (10) 02;04.10 Mutter: was backt man damit ?
 Leo: +< **ich soll** backen .
 Mutter: ich soll backen ?
 Leo: ja .
 Mutter: und was ?
 Leo: das Huhn .

Die Reformulierungen seiner Bezugspersonen deuten an, dass Leos Eltern ihn so verstehen, dass er mit dem pronominalen Subjekt *ich* einen Sprecherbezug herstellen möchte. Leo signalisiert eine Bestätigung, dass diese reformulierten Handlungsaufforderungen Ausdruck seiner eigenen Intentionen sind. Auf diese Weise kommt es zu einer zufriedenstellenden Kommunikation und zu einer gemeinsamen Aufmerksamkeitslenkung.

Ab 02;04.00 ist bei Leo ein sprunghafter Verwendungsanstieg von *sollen* zu erkennen und ab 02;06 ist vermehrt das pronominale Subjekt *ich* in den Äußerungen enthalten, so dass *ich* in seinen *sollen*-Äußerungen im Vergleich zu *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *dürfen* und *brauchen* im gleichen Erwerbszeitraum frequenter dokumentiert ist. Die Reaktionen der Bezugspersonen in den Beispielsequenzen (9) bis (34) sprechen weiterhin dafür, dass Leo eigentlich eine sprecherexterne Handlungsnotwendigkeit kommunizieren will, die vom Wunsch des Sprechers ausgeht. Auch die Wahl des Reflexivpronomens *dich* anstelle von *mich* im Beispiel (12) zeigt eine Referenz zur Mutter.

- (11) 02;05.10 Leo: den Knurrhahn angeln .
 Vater: den Knurrhahn angeln ?
 Leo: rausfischern , **ich soll** den rausfischern .
 Vater: ich soll den rausfischen ?
 Leo: ja , <**ich soll** den rausfischen> [x 2] .
 Vater: ja , tu ich gleich mal .
 Vater: ich versuch gleich mein Glück .
- (12) 02;05.24 Leo: ich [/] **ich soll dich** [=? mich] hinstellen .
 Mutter: xxx ich soll mich hinstellen ?
 Mutter: ich ?
 Leo: **ich soll** den Kaffee hin(s)tellen .
 Mutter: ich soll den Kaffee hinstellen ?
 Leo: ja .
 Mutter: ähm@o , den will ich aber gerade(e) noch austrinken , Leo .
- (13) 02;05.29 Mutter: komm mal mit auf (e)sq Bett .
 Leo: nein , **ich soll** runter .
 Mutter: ich soll runter vom Bett ?
 Leo: ja .
- (14) 02;06.14 Vater: mach die Fahne mal wieder dran , hä@o ?
 Leo: **ich soll** die dranmachen .
 Vater: wieso denn ich ?
 Vater: mach du sie mal dran .
 Leo: nein .

- (15) 02;06.25 Mutter: feste drücken .
 Leo: xxx **ich soll** das alleine machen .
 Mutter: was sollst du alleine machen ?
 Leo: xxx **Mama soll** das .
 Leo: **Mama soll** das mach .

Die Äußerungssequenz (15) belegt, dass es durch Leos kindspezifische Form-Funktionsverbindung gelegentlich zu Missverständnissen zwischen ihm und seinen Bezugspersonen kommt. Leo reformuliert seine Äußerung aus diesem Grund und wählt statt einer Konstruktion einer deiktischen Bezugnahme die explizite Referenz *Mama*. In seltenen Fällen wird die sprecherexterne Bezugnahme durch *ich* auch im Transkript hervorgehoben, wie im Beispiel (16). In der Sequenz (17) spricht der Handlungszusammenhang dafür, dass Leo die Form-Funktionsverbindung des Schemas *ich soll* OBJEKT HANDLUNG wenige Tage später den Konventionen seiner Umgebungssprache angepasst hat und einen deiktischen Bezug zu seiner Mutter herstellen möchte. Da in dieser Arbeit Korpora natürlicher und alltäglicher Interaktionssituationen und keine experimentellen Studienergebnisse berücksichtigt werden, ist nicht zu ermitteln, ob in der Sequenz (17) möglicherweise auch ein unerkanntes Missverständnis zwischen den Kommunikationspartnern vorliegt. In der Folge kehrt Leo erneut zur vorherigen Verwendung zurück.

- (16) 02;06.26 Mutter: +< dann mach ma(l) einen .
 Mutter: einen super Eiffelturm .
 Leo: **ich soll** den machen .
 %exp: meint MUT
 [...]

 Leo: **ich soll** das machen .
 Mutter: du machst das ganz super , Leo .
 Leo: das is(t) ein toller Turm .
- (17) 02;07.04 Mutter: Leo soll rollen , ich rolle nicht .
 Mutter: bupps@o .
 Leo: **ich soll** rollen [x 3] .
 Mutter: du sollst rollen [x 3] , genau .

Von 02;08.05 bis 02;09.25 besteht eine Hochkonjunktur des fixierten Schemas *ich soll* OBJEKT HANDLUNG. Ein Ausschnitt dieser Phase ist in Abbildung 57 dargestellt.



Das Verwendungsschema *ich soll* ____ ____ ist darüber hinaus auffällig, weil in vorherigen Analysen keine deiktische Bezugnahme mit *ich* auf sprecherexterne Subjekte in Leos Äußerungen beobachtet werden konnte. Dies wäre aber zumindest bei den funktional ähnlichen Konstruktionen *müssen* und *nicht brauchen* wahrscheinlich gewesen, weil kompetente Sprecher mit diesen ebenfalls eine extrasubjektiv-volitve Notwendigkeit kommunizieren. Gerade *müssen* verwendet Leo aber viel früher (ab 02:02) mit dem pronominalen Subjekt *ich*.

um einen deiktischen Bezug zu sich als Subjekt herzustellen. Diese schematische Form-Funktionszuweisung mit *sollen* ist demnach eine lexemspezifische Auffälligkeit und keine grundsätzliche Funktionszuschreibung, wie sie bei Leo mit *du* beobachtet werden kann.

Bis 02;09.07 sind in Leos Korpus keine *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich* belegt, mit denen der Junge eigene Handlungsnotwendigkeiten benennt. Dennoch führen die kindlichen Äußerungen typischerweise zu einer zufriedenstellenden Kommunikation, wie die Beispielsequenzen (18) bis (21) zeigen. In diesem Zusammenhang wären multimodale Aufnahmen hilfreich, weil die erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung vermutlich auf paralinguistischen Handlungen basiert, die bei Tonbandaufnahmen größtenteils unerkannt bleiben.

- (18) 02;07.10 Leo: xxx soll ganz [?] nah , **ich soll** hier , **ich soll** [x 2] hier an deinen Platz .
Mutter: ich soll hier an deinen Platz ?
Leo: ja .
Mutter: und du , wohin gehst du ?
- (19) 02;07.18 Mitarbeiter: bitt(e)schön@o .
Leo: **ich soll** das machen .
Mitarbeiter: +< na@o , ich denk , du willst den bauen ?
Leo: nein [x 2] **ich [x 2] soll** den machen .
Mitarbeiter: du kannst das doch viel besser als ich , Leo .
Leo: auch ein+bisschen mithelfen .
Mitarbeiter: ja , xxx , denk ich mir auch .
- (20) 02;08.00 Leo: ja , **ich [x 2] soll** weg von Karte .
Mitarbeiter: ich soll weg von der Karte , puh@o .
Leo: +< ja .
Mitarbeiter: aber ich wollt ja auch ein+bisschen gucken .
- (21) 02;08.07 Mitarbeiter: kannst das echt machen .
Leo: aber **ich soll** das machen .
Mitarbeiter: +< ach@o , ich soll das machen ?

In der Äußerungssequenz (22) weist Leos Mutter ihr Kind explizit auf die konventionelle Form-Funktionsverbindung von *du* hin. Leo reagiert jedoch nicht in intendierter Weise auf die metasprachlichen Kontrastversuche seiner Mutter und scheint diese gar nicht zu realisieren.

- (22) 02;08.20 Leo: nein [x 3] [% schreit] , **ich soll** das machen .
Mutter: ich soll das machen ?
Leo: ja .
Mutter: <du meinst> [/] (.) du wolltest sagen , du sollst das machen , ne@o ?
Leo: ja , hm@o .
- (23) 02;08.20 Leo: ja **ich soll** auch mithelfen .
Mutter: +< ich helfe ja gleich mit .
- (24) 02;08.29 Leo: ja , **ich soll** den suchen gehen .
Mitarbeiter: ich soll den suchen gehen ?
Leo: ja .
Mitarbeiter: hier is(t) was , guck mal .
- (25) 02;09.05 Leo: **ich soll** wieder dranhelfen .
Vater: +< nö@o , ich mach den nich(t) dran , du .
Vater: vergiss es .
Vater: ich mach den nich(t) dran .

- (26) 02;09.06 Leo: ja , hier hinkleben .
Mutter: dann mach das man .
Leo: ach@o , **ich soll** das machen .
Mutter: du willst das machen .
Leo: nein , ich .
Leo: ich .

Anhand des Beispiels (26) wird deutlich, dass die kindliche Verwendung des Schemas weiterhin zu Missverständnissen führen kann und seine Bezugspersonen deshalb Reformulierungen und Korrekturen erstellen. Ab 02;09 registriert Leo die metasprachlichen Kontrastversuche scheinbar und gleichzeitig nehmen die Korrekturhinweise seiner Mutter zu. Wie es von Roy (2013) im Zusammenhang mit der Geburt eines Wortes beobachtet wird, nehmen nicht nur die Verwendung einzelner Wörter, sondern auch die Verwendung von Konstruktionsschemata und die Bezugnahmen in Erwachsenenäußerungen zu, wenn sprachlernende Kinder ihre Aufmerksamkeit darauf richten können, sie aber noch nicht aktiv gebraucht haben. Mit 02;09 sind schließlich auch erste *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich* dokumentiert, mit denen Leo eine ihn betreffende Handlungsnotwendigkeit formuliert, wie im Beispiel (29).

- (27) 02;09.13 Leo: ja [x 3] **ich soll** wieder putte@f [x 2] machen .
Mutter: okay@o .
Mutter: du musst du sagen , du , Leo .
Mutter: du sollst wieder putte@f [x 2] machen .
Mutter: ja , ich .
- (28) 02;09.17 Leo: nein , **ich soll (e)sq** haben .
Mutter: du willst es haben ?
Leo: 0 [% lacht] nein [x 2] , ich .
Mutter: 0 [% lacht] nein , du xxx , denn wenn du sagst , ich , dann meinst du ja dich damit .
- (29) 02;09.19 Mutter: hey@o , Leo , du kannst es ja schon langsam alleine , hm@o ?
Leo: ja , **ich soll** es machen .
Mutter: ja , finde ich super , dass du das machen willst , komm .

Leo fällt ab 02;10 erneut in das vorherige Verwendungsschema zurück und kommuniziert sowohl sprecherbezogene als auch sprecherexterne Handlungsnotwendigkeiten mit dem Schema *ich soll* _____. Ab 02;10.28 sprechen die Reaktionen der Bezugspersonen dafür, dass er nach einer einmonatigen Phase, in der beide Form-Funktionsverbindungen in seinen Äußerungen konkurrieren, ausschließlich die konventionelle deiktische Bezugnahme verwendet. Diese einmonatige Phase wird anhand der Beispiele (30) bis (38) veranschaulicht.

- (30) 02;10.02 Leo: ja , **ich soll** mithelfen .
Mutter: ich [x 2] ?
Leo: mein Mama .
Mutter: ich xxx ?
Leo: ja .
- (31) 02;10.09 Leo: ja [x 2] , **ich soll** runtergehen .
Leo: ja **ich soll** runtergehen .
Mutter: von was , vom Teppich ?
Leo: ja .
Mutter: mir is(t) das zu kalt auf (de)m Boden .

- (32) 02;10.10 Leo: ja , **da soll** ich +...
Mitarbeiter: 0 .
Leo: +< mich hinlegen .
Mitarbeiter: du willst dich da hinlegen ?
Leo: ja .
- (33) 02;10.10 Leo: auf (ei)n Teppich **soll ich** sitzen .
Mitarbeiter: wer soll auf (ei)n Teppich sitzen ?
Leo: Mechthild .
Mitarbeiter: wirklich ?
Leo: ja .
- (34) 02;10.28 Leo: ich habe Halsweh , der Hals tut weh , **ich sollte** besser ein Halsbonbon essen . [+ diary]
- (35) 02;11.25 Leo: **du sollst** auch die Seite machen .
Mutter: ich soll auch die Seite machen ?
Mutter: dann bring (e)sq ma(l) hier bisschen näher her .
- (36) 03;00.26 Leo: **soll ich** erzählen , <wie ich mit der> [/] wie ich mit den Fahrrad auf der Eisplatte ausgerutscht bin ?
Mutter: oh _ja@o , erzähl mir mal die Geschichte .
Mutter: wie war das denn , Leo ?
Leo: also , [...]
- (37) 03;05.04 Leo: **du solltest** nich(t) träumen .
Mutter: ich sollte nich(t) träumen ?
Leo: ja .
[...]
Leo: <**ich &soll**> [/] **du solltest** nich(t) träumen .
Mutter: hm@o .
Mutter: na _gut@o .
Mutter: wenn du das sagst , dann träume ich jetzt nicht mehr .
- (38) 03;06.27 Leo: **ich soll** jetzt(t) zur Eule kommen .
Leo: ich sitz hier oben , und da is(t) die Eule .
Mutter: hm@o , und wie kommst denn dorthin ?

Diese Beobachtung ist auffallend, weil Leo mit *du* in seinen *sollen*-Äußerungen bereits ab 02;02.25 erfolgreich seinen Wunsch vermittelt, dass Kommunikationspartner bestimmte Handlungen vollziehen, auch wenn es lediglich selten belegt ist. In allen bisher betrachteten Äußerungen ohne *sollen* und mit *du* stellte der Junge hingegen immer eine deiktische Bezugnahme zu sich her. Die Beispielsequenzen (39) bis (41) zeigen jedoch, dass Leos Bezugspersonen eine konventionelle deiktische Bezugnahme in den kindlichen *sollen*-Äußerungen lesen. Es bietet sich also ein umgekehrtes Bild der Verwendung von *ich* und *du* bei *sollen* und allen anderen Äußerungen von Leo. Ob und welchen Funktionsunterschied Leo mit *ich* und *du* in diesem Verwendungskontext verbindet, ist anhand der Korpusdaten erneut nicht zu ermitteln, es ist aber zu vermuten, dass die kindspezifische Funktionsverbindung folglich mit dem *sollen*-Schema verknüpft ist.

- (39) 02;02.25 Mutter: auch Flugzeuge wollen mal gegessen werden , Leo .
 Leo: <du sollst reparieren> [x 2] [=? Flugzeug reparieren , du sollst reparieren .] .
 Mutter: +< du musst dir [=? jetzt] +...
 Vater: +< nee@o , das können wir nich(t) mehr reparieren , Leo , du , das müssen wir jetzt notessen .
- (40) 02;05.17 Leo: <ich will> [//] du sollst [?] auch was angeln .
 Vater: ja , tu ich gleich , ich wollte bloß kurz was holen <für den> [//] für die Krake , hm@o .
- (41) 03;06.27 Leo: **du sollst wieder** [/] wieder klein machen .
 Mutter: soll ich (ei)n wieder klein machen lassen ?
 Leo: ja .
 Mutter: +< soll ich (ei)n fliegen lassen ?
 Leo: klein machen .

Leos Verwendung von *ich* in seinen *sollen*-Äußerungen ist außerdem vor dem Hintergrund interessant, dass Leo bis 02;07.29 dabei immer das Subjekt der extrasubjektiven Handlungsnotwendigkeit benennt. Im Vergleich dazu produziert Leo anfänglich viele Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *können*, *müssen* und *dürfen*, ohne das Subjekt hierin zu benennen. Einzige Ausnahme bildet die erste dokumentierte *sollen*-Äußerung im Korpus mit 02;00.28, deren Funktion anhand des Kontextes nicht gedeutet werden kann.

- (42) 02;00.28 Leo: <malen sollen [=? können]> [x 2] auch ab Pappel

Leo referiert in seinen *sollen*-Äußerungen häufig durch Konstruktionen einer expliziten Bezugnahme, wie *Papa*, *Mama*, *Karte* oder *Zug*, sowie mithilfe von Konstruktionen einer deiktischen Bezugnahme, wie *der*, *die* oder *das*, auf sprecherexterne Subjekte. Von 02;04 bis 02;08 benennt er anwesende Bezugspersonen, die eine Handlung ausführen sollen, häufig explizit, anstatt die situationsabhängige Konstruktion *du* zu äußern, wie in den Beispielen (43) bis (46). Hierdurch umgeht Leo das Problem von Kommunikationsmissverständnissen.

- (43) 02;04.25 Leo: die **Mama soll** aufstehen .
 (44) 02;06.25 Leo: **Mama soll** das mach .
 (45) 02;08.09 Leo: 0 [% nörgelt] **Papa soll** mithelfen .
 (46) 02;09.03 Leo: **Papa soll** auch mithelfen .
 Vater: ja , ich helfe gleich auch mit , moment@o .

Nach der Hochkonjunktur des Verwendungsschemas *ich soll* ____ ____ sind Handlungsaufforderungen an seine Bezugspersonen von 02;10.28 bis 02;11.25 bis auf wenige Ausnahmen nur mit Konstruktionen einer expliziten Referenz dokumentiert. Nach 02;11.25 nennt Leo *ich* ausschließlich, um eine deiktische Bezugnahme zum Sprecher herzustellen und greift häufiger auf das pronominale Subjekt *du* zurück. Die explizite Referenz dominiert jedoch seine *sollen*-Äußerungen bis 03;01.

6.6.3.2 Caroline: Dominanz des pronominalen Subjekts *du* im fortgeschrittenen Erwerbsprozess

Caroline erstellt während der Aufnahmen mit 02;03.11 die erste *sollen*-Äußerung mit *du*.

(47) 02;03.11 Caroline: **soll** einsteigen **du** (1.) .

Diese ist während eines monologischen Spiels dokumentiert und bleibt bis 02;07.03 die einzige kindliche *sollen*-Äußerung mit *du* und bis 02;07 kommuniziert sie Handlungsaufforderungen an anwesende Bezugspersonen z. B. mithilfe von *müssen*. Ab 02;07 fordert Caroline anwesende Bezugspersonen dann plötzlich mit *sollen* auf, bestimmte Handlungen auszuführen oder verbietet ihnen Handlungen. Diese neue Verwendungsfunktion von *sollen* führt zu dem deutlichen und dauerhaften Verwendungsanstieg ab 02;07 (Abbildung 55).

Der folgende Graph enthält alle *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* im Zeitraum von 02;07.03 bis 03;02.18. Alle weiteren *sollen*-Äußerungen sind in Abbildung 59 aufgeführt. Wie anhand der Abbildung 58 erkennbar wird, enthalten Carolines Äußerungen wenige *sollen*-Types und zeigen das gleiche Verwendungsschema wie in Leos Äußerungen: *du sollst* OBJEKT HANDLUNG. Caroline erweitert das Schema zudem häufig mit den Konstruktionen *auch*, *noch*, *doch*, *aber* und *nicht/nich*.

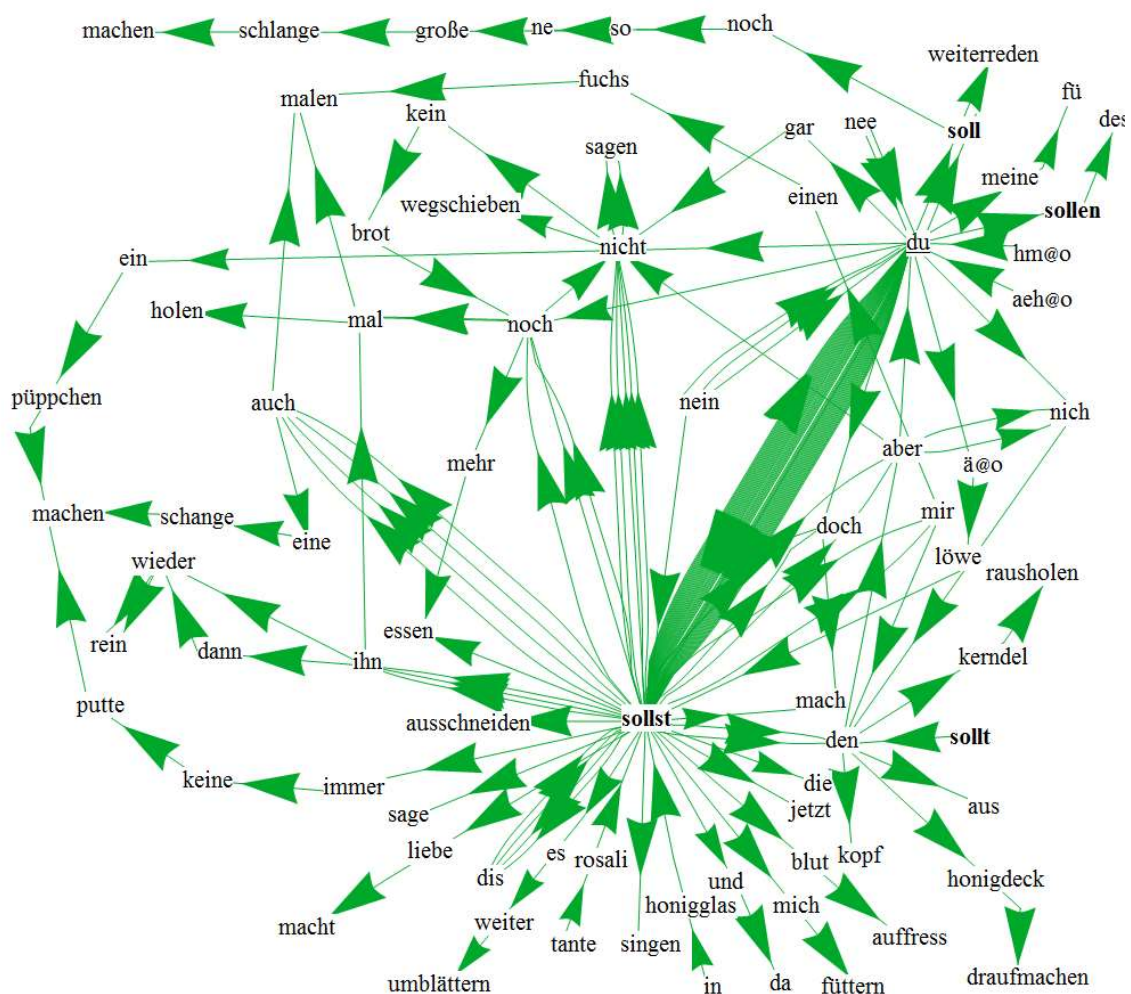


Abbildung 58: Kookkurrenzgraph von Carolines *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* im Zeitraum 02;07.03 bis 03;02.18

Im Erwerbszeitraum von 02;07.03 bis 03;02.18 äußert Caroline *sollen* vorrangig, um ihre Kommunikationspartner aufzufordern, verschiedene Handlungen auszuführen. Die Verwendung von *sollen* ist also eng mit der extrasubjektiv-volitiven Funktion verbunden, da Carolines Wille zumeist die Ursache der Handlungsnotwendigkeit ist. Aus der Abbildung 59 geht zudem hervor, dass ihre *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich* häufig eine Interrogativsatzstruktur haben. Hiermit erkundigt sie sich, ob eine extrasubjektiv bedingte Handlungsnotwendigkeit für sie besteht.

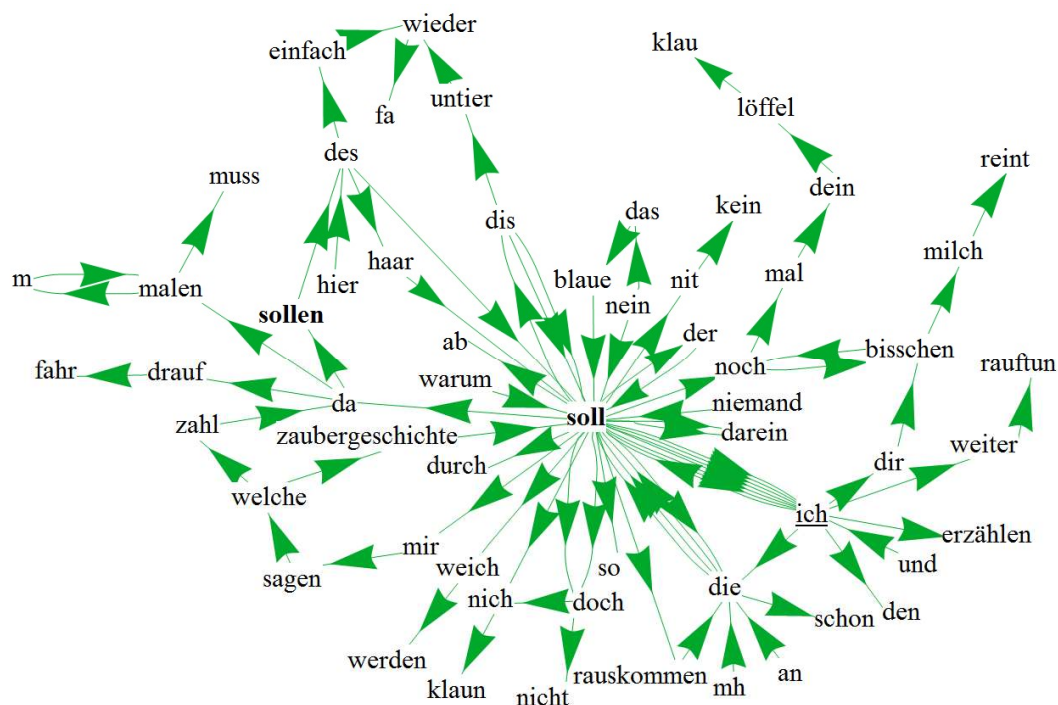


Abbildung 59: Kookkurrenzgraph von Carolines *sollen*-Äußerungen ohne das pronominale Subjekt *du* im Zeitraum 02;07.03 bis 03;02.18

Ein Vergleich der beiden gerichteten Kookkurrenzgraphen zeigt, dass der *sollst*-Type wegen der vorherrschenden Verwendungsfunktion als Aufforderung ab 02;07 häufiger als der *soll*-Type verwendet wird, was nicht auf den Input zurückgeführt werden kann. Carolines Mutter erstellt ca. 50 % ihrer *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich*, wovon der größte Teil ebenfalls Interrogativäußerungen sind (*soll ich*). Mütterliche *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *wir* sind ebenfalls häufiger dokumentiert als mit *du*. Caroline übernimmt damit zwar die Distributionseigenschaften der mütterlichen Verwendung von *ich*, aber nicht die dominierende Verwendungsfunktion.

Im Gegensatz zu Caroline zeigt sich bei Leo und Lilly zu keinem Zeitpunkt eine Dominanz des pronominalen Subjekts *du* in den *sollen*-Äußerungen. Bei Lilly lassen sich insgesamt bloß wenige *sollen*-Äußerungen mit *du* beobachten, die kein fixiertes Schema zeigen, wobei *du* von ihr, wie auch von Leo und Caroline, bevorzugt vor *sollen* geäußert wird.

- (48) 02;03.16 Lilly: ja (.) **du solln** [: sollst] da(s) ma(l) (ei)n paar Nudeln debe(n) [: geben] so , [...]
- (49) 02;04.19 Lilly: Nein , **du soll(st)** an(f)ang(en) .
- (50) 02;07.30 Lilly: Mh@o , du bis(t) mein be:bie [: Baby] , **du solls(t)** mal sein !

6.6.3.3 Lilly: Verringerung der sprecherbezogenen Handlungsnotwendigkeiten

In Lillys *sollen*-Äußerungen dominiert erneut das pronominale Subjekt *ich*, wenn auch in geringerem Ausmaß als bei *wollen*, *mögen*, *müssen*, *können* und *dürfen*. Sie verwendet im Zusammenhang mit *sollen* jedoch auch früh die Konstruktionen *du* und *wir*, die anfangs nach *sollen* formuliert werden, wie in den Beispieläußerungen (51) bis (53).

- (51) 02;01.24 Lilly: (1.) un(d) was hier **soll ich** (.) echen [: essen] ?
- (52) 02;02.03 Lilly: un(d) **soll(e)n wir** da den den haben ?
- (53) 02;06.14 Lilly: **soll(e)n du** das ton [: schon] weiter diel(en) [: spielen] ?

Die zwei folgenden Abbildungen führen Lillys Verwendung von *sollen* im Zeitraum von 02;04.28 bis 02;09.10 auf. Abbildung 60 zeigt ihre *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich*, die Abbildung 61 alle anderen *sollen*-Äußerungen im gleichen Zeitraum. Es ist zu erkennen, dass *du* nun als einziges bevorzugt vor *sollen* geäußert wird. Hiermit kommuniziert Lilly, wie schon Caroline und Leo, dass sie von anwesenden Bezugspersonen verschiedene Handlungen einfordert.

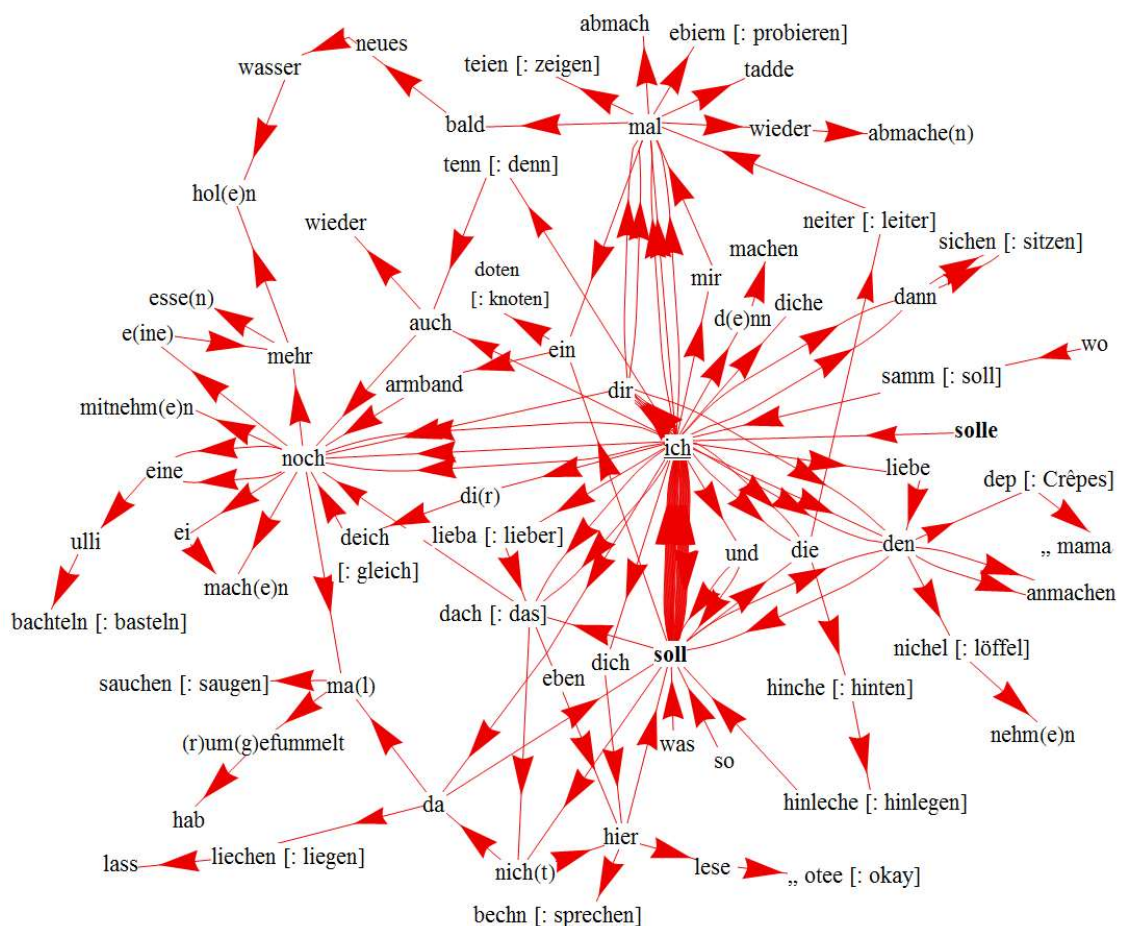


Abbildung 60: Kookkurrenzgraph von Lillys *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *ich* im Zeitraum 02:04.28 bis 02:09.10

Handlungsnotwendigkeiten ab und formuliert anstelle einer Anweisung oder eines Befehls vielmehr eine Nachfrage oder sogar eine Bitte um eine Handlungserlaubnis. Die Abschwächung der Handlungsnotwendigkeit lässt sich allerdings nur in Äußerungen mit den pronominalen Subjekten *ich* und *wir* beobachtet, wenn also auch das Mädchen als Subjekt benannt wird. Lillys *sollen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* oder mit Konstruktionen einer expliziten Referenz auf sprecherexterne Akteure enthalten diese notwendigkeitsabmildernden Konstruktionen nicht und sind stattdessen durch eine größere modale Stärke der Kommunikationsfunktion gekennzeichnet. Im Kontrast hierzu sind in Leos und Carolines *sollen*-Äußerungen kaum modalisierende Konstruktionen mit einer notwendigkeits-reduzierenden Funktion dokumentiert.

6.6.3.4 Leo: Lokaldeterminierende Funktion der Konstruktionsschemata

In Leos *sollen*-Äußerungen des beginnenden Erwerbsprozesses besteht eine weitere Besonderheit. Der dominierende *soll*-Type wird früh und sehr frequent mit richtungsweisenden Konstruktionen, wie *weg*, *mit*, *runter*, *drauf* oder *auf*, kombiniert. Dies zeigt die folgende Abbildung 62. Dieses Schema konnte bereits bei der *müssen*-Analyse beobachtet werden.

Die Konstruktion *mit soll ich* zeichnet sich im Graphen als eine eingeschliffene Verwendung des Jungen ab. Die Kombination von *soll* mit richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen kennzeichnet ungefähr ein Drittel seiner *sollen*-Äußerungen im abgebildeten Zeitraum und ist durch eine große Produktivität gekennzeichnet. Die Position der richtungsweisenden Konstruktionen im Schema ist dabei nicht so eng an einen fixierten Platzhalter gebunden wie in seinen frühen *müssen*-Äußerungen.

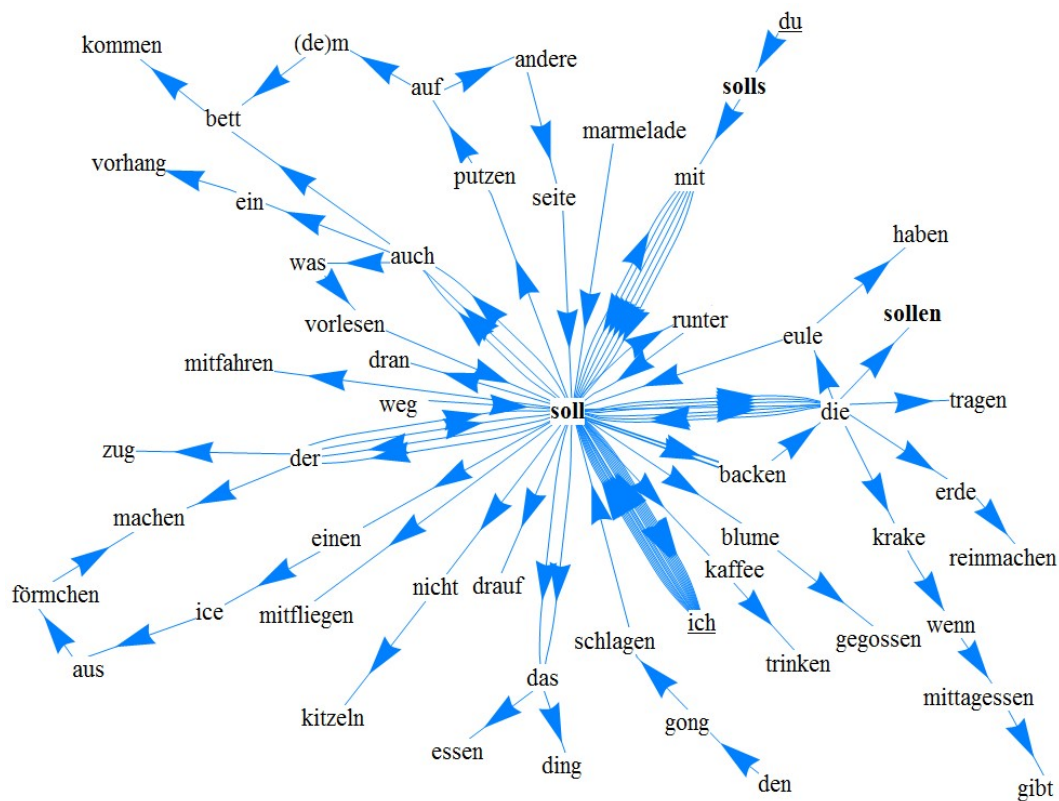


Abbildung 62: Kookkurrenzgraph von Leos *sollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;04.00 bis 02;04.15

Ab 02;04 erweitert Leo das Schema und verwendet erste richtungsweisende Präfixverben (*mitfahren*, *mitfliegen*, *reinmachen*), was die funktionale Ähnlichkeit der Verwendung von richtungsweisenden Adverbien und (Präfix-)Verben zeigt. Ab 02;04.16 nimmt die Häufigkeit und Produktivität des Schemas weiter zu und enthält verschiedenste richtungsweisende Konstruktionen, wie *raus*, *rein*, *runter*, *mit*, *weg*, *dran*, *drauf*, *da*, *mitnehmen*, *einsteigen*, *aussteigen*, *abmachen*, *reingucken*, *weiterfahren*, *einsteigen*, *aufstehen* und *weggehen*. Das Schema kennzeichnet im Zeitraum von 02;04 bis 02;06 mehr als die Hälfte von Leos *sollen*-Äußerungen. Die Position der richtungsweisenden Konstruktionen hat sich zudem in einem Platzhalter nach *sollen* verfestigt und Leo benennt Akteure häufiger mithilfe von situationsabhängigen Konstruktionen (*der*, *die*, *das*, *ich*, *du*), aber auch mithilfe von spezifischen Konstruktionen einer kontextunabhängigeren Referenz (*Ernie*, *Straßenbahn*, *Kuh*).

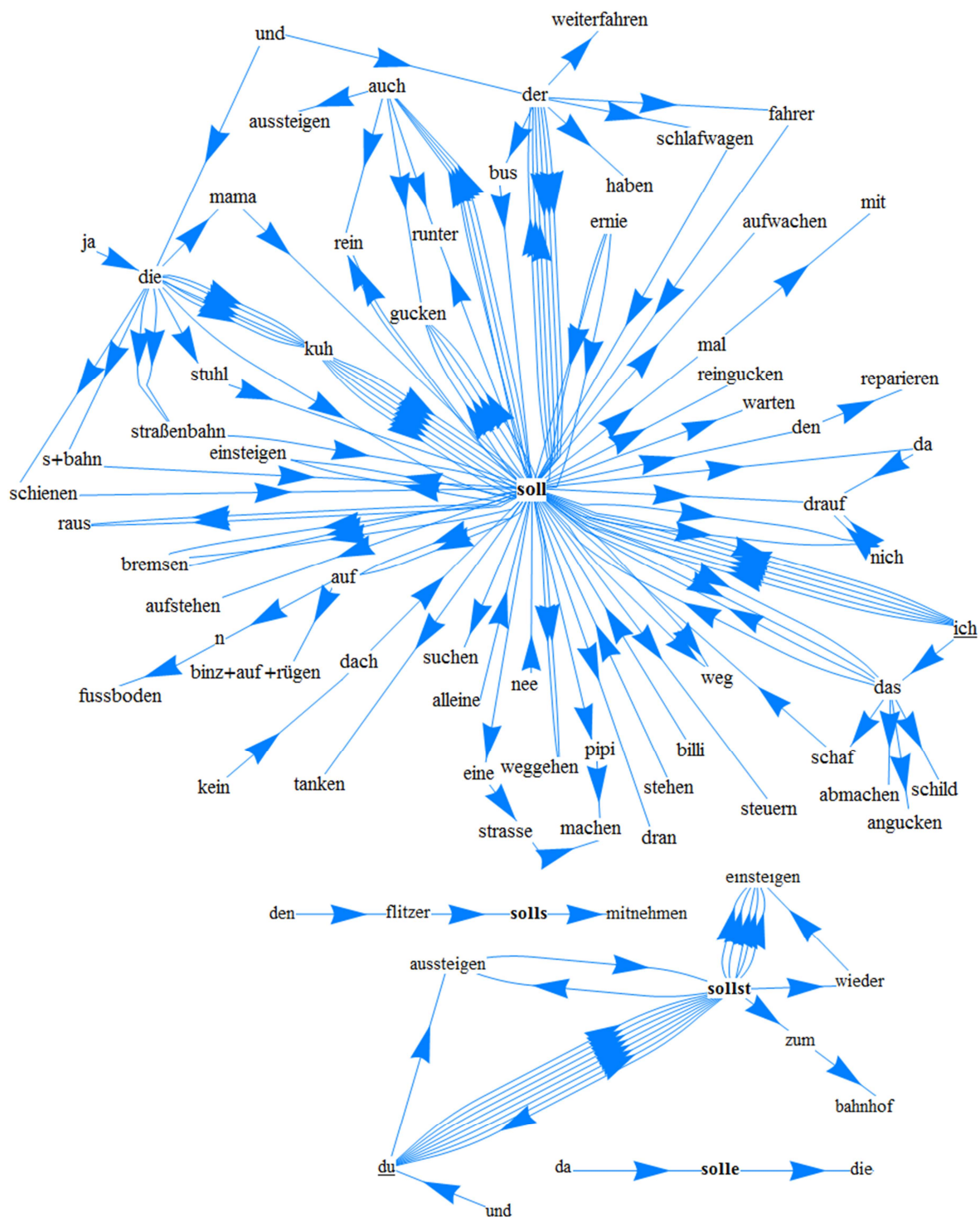


Abbildung 63: Kookkurrenzgraph von Leos *sollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;04.16 bis 02;05.00

Wie auch bei *müssen* generalisiert Leo das Verwendungsschema SUBJEKT *soll* richtungsweisende Konstruktion und füllt den handlungsreferierenden Platzhalter mit richtungsweisenden Konstruktionen, wie statischen Lokaladverbien und lokalen Präpositionen (*auf, zum, da, in*). Dies wird beispielhaft in den Äußerungen (63) bis (65) gezeigt.

- (63) 02;04.30 Leo: xxx der **soll auf** Binz+auf+Rügen .
- (64) 02;05.07 Leo: der ander **soll da** [x 2] xxx .
- (65) 02;05.10 Leo: das **soll auch in** der Garage .

Leo äußert zudem häufig semantisch ähnliche Verben, die auf eine Bewegung Bezug nehmen, wie *bremsen*, *stehen* oder *warten*, um Positionen oder Bewegungen von Subjekten zu kommunizieren. Dies wird besonders in der Phase einer Hochkonjunktur von 02;05.28 bis 02;06.04 deutlich, in der Leo *sollen* extrem häufig verwendet. In dieser Zeit verfestigt sich das Schema SUBJEKT *soll* (*auch/nicht*) (*richtungsweisende*) HANDLUNG, das sehr häufig situationsabhängige Konstruktionen (*der*, *die*, *das*, *ich*) als Subjektreferenz im Platzhalter vor *sollen* enthält.

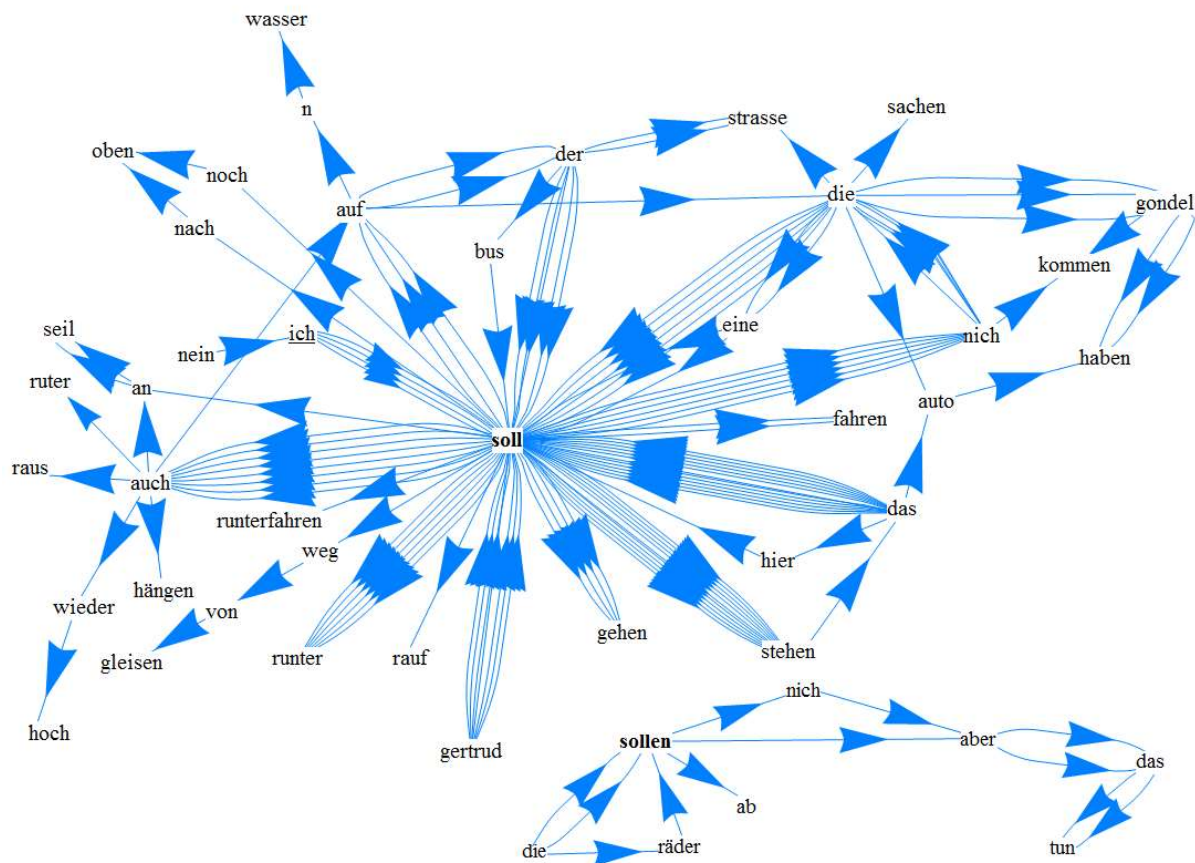


Abbildung 64: Kookkurrenzgraph von Leos *sollen*-Äußerungen im Zeitraum 02;05.28 bis 02;06.04

Die fixierte Verwendung des Schemas SUBJEKT *soll* (*auch/nicht*) (*richtungsweisende*) HANDLUNG zeigen die Abbildung 64 und die folgenden Beispiele (66) bis (73).

(66)	Leo	02;05.21	die [x 2]	soll	auch noch oben bleiben .
(67)	Leo	02;05.22	eh@o , der	soll	drin bleiben .
(68)	Leo	02;05.29	+< Gertrud	soll	nich(t) die Gondel kommen .
(69)	Leo	02;05.29	das	soll	auf der Straße .
(70)	Leo	02;05.29	das	soll	fahren .
(71)	Leo	02;05.29	das	soll	stehen .
(72)	Leo	02;05.30	das	soll	gehen .
(73)	Leo	02;06.04	ich	soll	mich draufsetzen . [+ diary]

Leo äußert seine Wünsche häufig mit einer patiensähnlichen Verwendung der Objekte, so dass eine funktionale Ähnlichkeit zu Passivkonstruktionen besteht.

Auch wenn die Kombination von *sollen* mit richtungsweisenden und ortsbestimmenden Konstruktionen ab 02;07 langsam abnimmt, ist dieses Schema weiterhin regelmäßig dokumentiert und ausgeprägter als in seinen *müssen*-Äußerungen. Das hier beschriebene Verwendungsschema zeigt sich bei Caroline und Lilly weniger fixiert und deutlich seltener. Es ist aber auch bei den beiden Mädchen bei einem Vergleich aller Modalverb-Types im Zusammenhang mit *sollen* und *müssen* am meisten belegt.

6.6.4 Grammatikalisierte Verwendung

In fast allen betrachteten kindlichen *sollen*-Äußerungen lässt sich eine extrasubjektiv-volitive Funktion beobachten. Alternative Verwendungsfunktionen sind selten oder gar nicht dokumentiert.

Caroline erstellt z. B. keine *sollen*-Äußerung mit einer teleologischen Verwendung und auch von Lilly ist bloß eine Äußerung dokumentiert, die dieser Verwendungsfunktion ähnelt. Da diese Äußerung von Lilly nicht vollständig und verständlich artikuliert wurde, ist die teleologische Funktion jedoch nur deutend zu entnehmen.

- (74) 02;05.14 Mutter: Wieso nicht ? [=! hustend]
Lilly: Das sieht dann nich(t) so tön [: schön] auch [: aus] .
Mutter: Ach so .
Lilly: Das **sollte xxx ma(n) nicht** anmal(en) .
Mutter: 0 [=! lachend] .
Lilly: **Sollte ma(n)** , nur doch au(ch) xxx xxx anmal(en) .
Mutter: mh@o , du bis(t) mir ne Tüddelmaus@d .

Lilly möchte ihrer Mutter erklären, dass man etwas nicht anmalen soll, weil es in Folge dessen nicht so schön aussehen würde. Möglicherweise bringt sie aber auch ihre Spekulation über das folgende Aussehen zum Ausdruck und kommuniziert damit eine epistemische Funktion. Dies ergibt sich nicht eindeutig anhand des Kontextes.

In Leos Korpus sind drei Äußerungen enthalten, die einer teleologischen Verwendungsfunktion ähneln und mit denen er zum Ausdruck bringt, dass eine Notwendigkeit extrasubjektiv besteht, wenn gewisse Handlungsziele erreicht werden sollen. Im Beispiel (75) ist der Kontext nicht dokumentiert. Eine Person soll hier nicht geweckt werden, weshalb auf ein lautes Herumlaufen zu verzichten ist. In der Sequenz (76) erklärt Leo den teleologischen Zusammenhang in Folgeäußerungen und im Beispiel (77) wird dieser von seiner Mutter reformuliert.

- (75) 02;07.08 Leo: nein , weil Billi schläft und weil du nicht laut **rumrufen solltest** .
[+ diary]

- (76) 02;09.24 Leo: +< die **soll weggehen** [?] von Zügen .
 Vater: ja , ich roll mich ja gleich runter , moment@o , xxx .
 Leo: +< ja , xxx **wenn ich auf (ei)n Schienen liegt dann muss der I+C+E bremsen** .
 Vater: +< so , okay@o ?
 Vater: das is(t) wahr , ich hoffe nich(t) , dass er über mich wegfährt der I+C+E , das wäre ein+bisschen herbe ..
- (77) 02;09.26 Leo: also **sollten sie aufstehen** und bitten kein Lärm zu machen .
 Mutter: kein Lärm zu machen , **damit sich** +/.
 Leo: +< also , sollen sie aufstehen und bitten , kein Lärm zu machen .
 Mutter: ja , genau .

Epistemische Modalfunktionen sind in kindlichen *sollen*-Äußerungen ebenfalls selten dokumentiert. Lilly produziert keine und Caroline nur eine Äußerung, die einer epistemischen Funktion zugeordnet werden könnte.

- (78) 02;03.22 Mutter: die da bei dir hängen (.) das sind doch Delphine (1.) .
 Caroline: nicht fine (.) **ich glaub** ich (.) dieses auf dem xxx totdemacht (1.) .
 Caroline: nage **scheinlich** eine reht [?] (.) .
 Mutter: Nagel wahrscheinlich eingetreten ?
 Caroline: ja (.) **scheinlich** (.) **vielleicht** (1.) **soll sein** (.) .
 Mutter: das soll so sein (.) ?
 Caroline: ja .

Caroline drückt mit den modalisierenden Konstruktionen *wahrscheinlich* und *vielleicht* sowie mit dem Verb *glauben* ihre Unsicherheit bezüglich eines eingetretenen Ereignisses aus. Hierauf deutet die Vielzahl dieser Konstruktionen hin. Die Äußerungen lassen nicht erkennen, dass die Kommunikationsfunktion bereits an die Verwendung von *sollen* geknüpft wurde, sondern an die spezifischen Konstruktionen.

In Leos Korpus sind ebenfalls wenige Äußerungen mit einer Nähe zur epistemischen Verwendung enthalten und auch Leo hat die grammatikalisierte Verwendungsfunktion noch nicht mit einem Schema verbunden. Er bringt seine Spekulation durch die modalisierenden Konstruktionen *wohl* und *eigentlich* zum Ausdruck. Dies zeigen die folgenden Beispielen.

- (79) 02;07.09 Mutter: was macht denn dein Schiff , Leo ?
 Leo: das fährt da s(ch)on weg .
 Mutter: das fährt schon weg ?
 Mutter: na_sowas@o !
 Leo: <das Schiff soll noch [x 2] was groß> [//] <das Schiff soll **xxx [= wohl]** noch groß sein> [//] das S(ch)iff soll noch **xxx [= wohl]** noch groß (s)ein .
 Mutter: das Schiff soll noch groß sein ?
 Leo: ja .
- (80) 02;10.01 Leo: weil das **sollte eigentlich** ein Container sein .
 Vater: ach_so@o , du das wusst ich nich(t) .
- (81) 03;07.20 Mutter: (e)sq hat ihr gefallen xxx .
 Leo: ja , aber die **sollen eigentlich** sitzen .
 Mutter: sollen eigentlich sitzen ?
 Leo: ja .

Keines der analysierten Kinder erstellt *sollen*-Äußerungen mit einer evidentiellen Modalfunktion. *Sollen* wird demnach im Vergleich zu *können* und *müssen* seltener oder nicht mit grammatikalisierten Verwendungsfunktionen geäußert.

6.6.5 Zusammenfassender Vergleich des individuellen Erwerbs von *sollen*

Sollen wird von keinem der Kinder häufiger verwendet als *können*, *wollen* und *müssen*. Die drei Kinder greifen zunächst wieder auf einen gleichen und bevorzugten Type (*soll*) zurück, der bei Leo und Lilly bis zum Ende der Aufnahmen dominiert. Sehr auffällig im beginnenden Erwerbsprozess von *sollen* ist, dass die grammatikalisierte Verwendung, in der *sollen* mit einem Verb kombiniert wird, bei Leo und Lilly schon in der ersten *sollen*-Äußerung und bei Caroline in der zweiten dokumentiert ist. Dies geschieht zu Erwerbszeitpunkten, an denen *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *dürfen* und *brauchen* noch nicht mit anderen Verben kombiniert werden. Die kindlichen *sollen*-Äußerungen, die keine Verben enthalten, beinhalten dafür häufig richtungsweisende Konstruktionen und stellen so eine Referenz zu Handlungen einer Bewegung her. Die Verwendung von *sollen* ist bei allen Kindern enger an die grammatikalisierte Verwendung gebunden als z. B. die Verwendung von *wollen* oder *mögen/möchten*.

Ein frequentes und ausgesprochen fixiertes Schema von *sollen* mit einem folgenden Platzhalter für richtungsweisende Konstruktionen kann insbesondere in Leos Gebrauch beobachtet werden. Die Funktion einer extrasubjektiven Notwendigkeit von *müssen* und *sollen*, die in der Verwendung kompetenter Sprecher besteht, könnte diese Schemabildung begünstigen, denn das richtungs- und bewegungsweisende Schema wird bei allen sprachlernenden Kindern nicht oder deutlich seltener mit *wollen*, *mögen/möchten*, *können*, *dürfen* und *brauchen* beobachtet.

Leo und Caroline äußern *sollen* besonders oft, um ihren Bezugspersonen vorzuschreiben, welche Handlungen sie ihrem Willen entsprechend vollziehen sollen. Insbesondere bei Caroline zeigt sich diese Funktion häufig und führt zu einem relativ späten, aber deutlichen Frequenzanstieg und zur Dominanz des *sollst*-Types ab 02;07. Auch Leo produziert viele *sollen*-Äußerungen, in denen er Bezugspersonen auffordert, verschiedene Handlungen zu vollziehen, indem er mit dem pronominalen Subjekt *ich* einen Bezug herstellt. Diese Verwendung zeigt sich in seinen Äußerungen ohne *sollen* nicht und bleibt über mindestens sechs Monate von 02;04 bis 02;10 bestehen. Hieraus lässt sich schließen, dass *sollen* für ihn eine kindspezifische Formverbindung hat, die mit der Paraphrase *ich will, dass du eine bestimmte Handlung vollziehst* umschrieben werden könnte. Hierfür spricht auch, dass Leo mit seinen *sollen*-Äußerungen, die das pronominale Subjekt *du* enthalten, eine konventionelle deiktische Bezugnahme zu anwesenden Bezugspersonen herstellt, obwohl er in allen anderen Äußerungen ohne *sollen*, die *du* enthalten, bis 02;10 ausschließlich einen deiktischen Bezug zum Sprecher herstellen möchte. *Sollen*-Äußerungen mit einer expliziten und kontextunabhängigen Referenz oder Konstruktionen mit einem deiktischen Bezug (*der*, *die*, *das*) auf Akteure lassen die

kindspezifische Verwendung nicht erkennen. Dies spricht dafür, dass Leo die Funktion an bestimmte Schemata von *sollen* bindet. Eine vergleichbare Form-Funktionsverbindung besteht weder bei Caroline noch bei Lilly.

Lilly verbindet mit *sollen* als einziges der Kinder früh verschiedene Kommunikationsfunktionen und bringt so als einzige eine intrasubjektiv-volitiv Modalitätsfunktion zum Ausdruck. Ihre *sollen*-Äußerungen unterscheiden sich insgesamt sehr von Leos und Carolines, weil die extrasubjektiv-volitiv Funktion häufig eine geringere modale Stärke aufweist, wenn das Mädchen einen Sprecherbezug herstellt. Mithilfe von modalisierenden Konstruktionen sowie verschiedenen Rückversicherungssignalen schwächt sie die modale Stärke ihrer Aufforderungen so weit ab, dass diese der kommunikativen Funktion einer Bitte entsprechen und von kompetenten Sprechern mit *mögen/möchten* oder *dürfen* formuliert würden. Diese Verwendung lässt sich bei Leo und Caroline kaum beobachten.

Viele der von traditionellen Grammatikbeschreibungen klassifizierten Verwendungsvarianten von *sollen* (Zifonun et al. 1997, 1891ff.) sind selten oder nie in den kindlichen Äußerungen dokumentiert. Nur Leo produziert Äußerungen mit einer epistemischen Modalfunktion, wobei dies seltener als bei *können* und *müssen* erfolgt. Möglicherweise erschwert nicht bloß eine intrasubjektiv-volitiv Funktion, wie bei *wollen* und *mögen/möchten*, sondern auch eine extrasubjektiv-volitiv Funktion die funktionale Verwendungsvielfalt im frühen Erwerbsprozess.

6.7 Dürfen

6.7.1 Besonderheiten der Häufigkeit und des ersten Zeitpunkts der Verwendung

Bereits ein Vergleich der monatlichen Verwendungshäufigkeit von *dürfen* deutet an, dass Unterschiede beim Erwerb zwischen der drei Kinder existieren. Die Abbildung 65¹⁰⁶ zeigt, dass Lilly *dürfen*-Token wesentlich häufiger und früher äußert als Leo und Caroline. Leo verwendet *dürfen* bis 03;01 selten. Von 01;11 bis 03;01 sind nur 66 kindliche *dürfen*-Äußerungen in seinem Korpus belegt. *Dürfen*-Types sind hingegen die ersten von Lilly verwendete Modalverb-Types und der zweite, den sie in ihren Äußerungen mit Verben kombiniert. Leo äußert *dürfen* hingegen als letztes der sieben Konstruktionen, wobei er und Caroline beide mit der grammatikalisierten Verwendung beginnen, sie also *dürfen* ab der ersten Äußerung mit Verben kombinieren. Diese ersten Erwerbsunterschiede sind insbesondere deshalb interessant, weil keine auffälligen Verwendungsunterschiede im Input der Kinder zu verzeichnen sind.

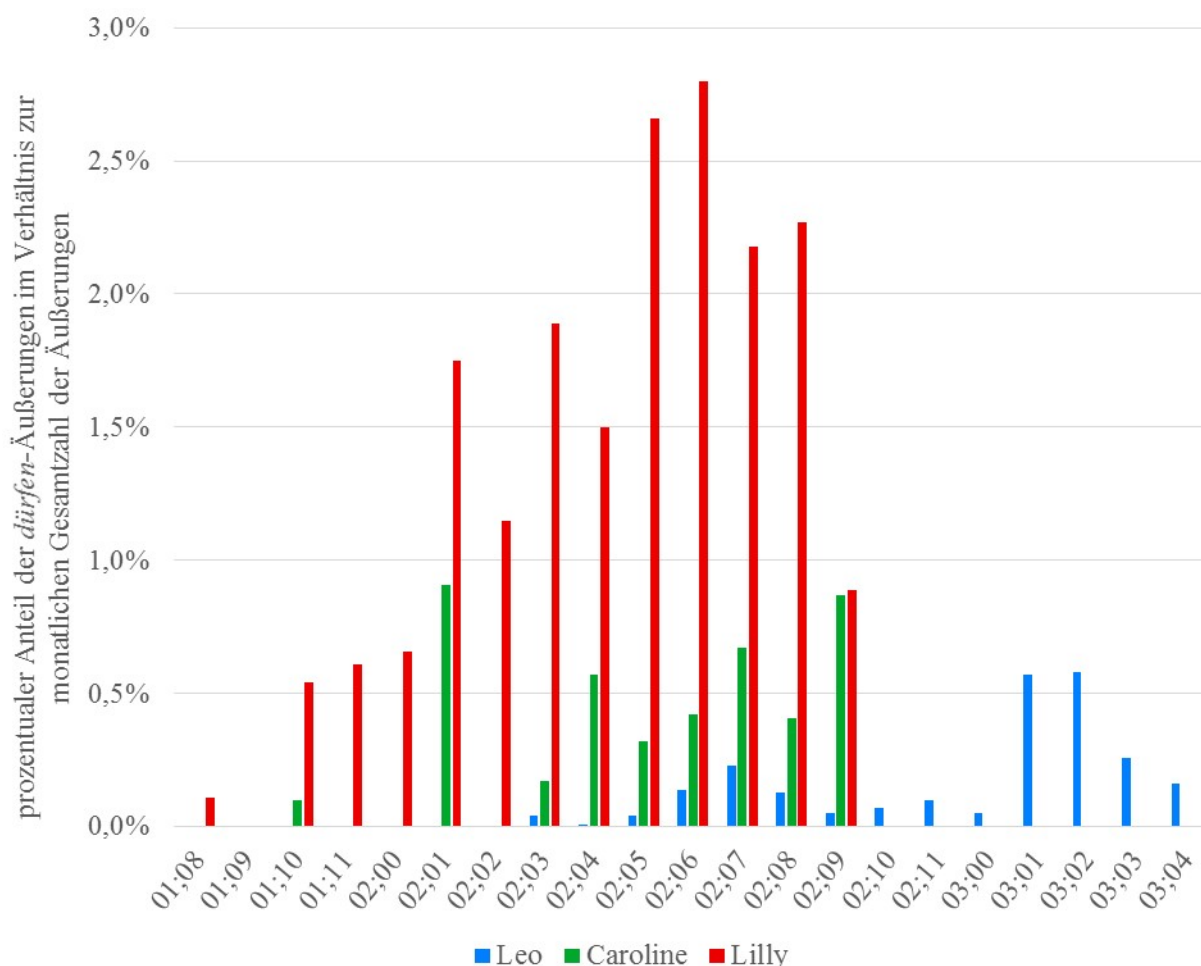


Abbildung 65: Verwendungshäufigkeit von *dürfen* bei Leo, Caroline und Lilly

¹⁰⁶ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

Leos und Carolines seltene Verwendung von *dürfen* lässt keine detaillierten Aussagen über Erwerbsverläufe zu, weshalb auf die Beschreibung des frühen und fortschrittlichen Erwerbsverlaufs verzichtet wird. Die folgende Analyse konzentriert sich stattdessen auf die verschiedenen Kommunikationsfunktionen, die die Kinder mit *dürfen* ausdrücken.

6.7.2 Kommunikationsfunktionen der kindlichen Äußerungen

6.7.2.1 Leo: Normative Verbote

Leo äußert *dürfen*-Types von allen Modalverb-Types am seltensten und gebraucht sie dafür sofort in Kombination mit anderen Verben. Diese grammatikalisierte Konstruktion kennzeichnet seine Verwendung von *dürfen*. *Dürfen*-Äußerungen ohne ein weiteres Verb sind sehr selten und enthalten immer Konstruktionen, die auf eine Negation und eine Bewegungsrichtung referieren. Leo stellt damit einen semantischen Bezug zu einer Bewegung her, wie schon bei *sollen* und *müssen* beobachtet werden konnte.

- (1) 02;05.09 Leo: der **darf nich(t) [x 2] auf** (de)m Wasser .
- (2) 02;06.27 Leo: nein , da **darf** der **nich(t) weiter** .
- (3) 02;07.01 Leo: da [x 2] **darfst** du **nich(t) drauf** .

Der Junge erteilt mithilfe von *dürfen* meist Handlungsbefugnisse an sprecherexterne Subjekte, die Ausdruck seines eigenen Willens sind, wie sich in den Beispielen (4) und (6) beobachten lässt. Es sind aber auch vereinzelt Äußerungen mit einer normativen Modalfunktion dokumentiert, wie z. B. in der Äußerung (5). Diese Funktion konnte beispielsweise in Leos *müssen*-Äußerungen nicht beobachtet werden.

- (4) 02;03.25 Leo: <in den> [x 2] blauen **darf** xxx einsteigen .
- (5) 02;04.19 Mutter: und wenn (e)sq grün is(t) ?
Leo: **darf** man gehen .
- (6) 02;05.20 Leo: der [x 2] **darf** in Hubschrauber hinsetzen .

Leo äußert mit *dürfen* zudem an sprecherexterne Subjekte gerichtete Verbote. Dies zeigen die Beispiele (1) bis (3) und (7) bis (9).

- (7) 02;06.14 Leo: **ich** [x 4] **darf nich(t)** in (e)sq Wasser rein .
Vater: nein , ich geh auch nich(t) in (e)sq Wasser rein .
Vater: ach_so@o , kann ich mich nich(t) hier so hinlegen ?
Leo: nein .
- (8) 02;06.16 Leo: **darf man nicht** kaputtmachen , ist neu . [+ diary]
- (9) 02;07.01 Mutter: das is(t) dann nur für die Fahrradfahrer .
Leo: ja .
Leo: da [x 2] **darfst du nich(t)** drauf .
Mutter: na@o , wenn du zu Fuß bist , nich(t) .
Mutter: aber wenn du zum Beispiel im Hänger sitzt , (.) dann kannst du über den Fahrradweg mit mir rüberfahren .

- (10) 02;07.08 Leo: (ei)n Container+Schiff ist das ?
 Leo: da **darf nicht die Leute** rauf .
 Leo: da **darf nich(t) die Leute** rauf .
 Mutter: hm@o .
 Leo: nein [x 2] .
 Leo: da xxx besser man nich(t) hin .
 Mutter: warum nich(t) ?
 Leo: na@o , weil das zur eklig is(t) .

In der Äußerungssequenz (7) ist anhand der Reaktion von Leos Vater zu erkennen, dass Leo mit *ich*, wie in seinen *sollen*-Äußerungen, einen deiktischen Bezug zu einem sprecherexternen Akteur herstellen möchte. Dies kann jedoch nicht regelmäßig in Leos *dürfen*-Äußerungen beobachtet werden. Interessant ist aber, dass mit *sollen* und *nicht dürfen* in Erwachsenenäußerungen vorrangig eine extrasubjektive Handlungsnotwendigkeit kommuniziert wird und nur im Zusammenhang mit dieser Äußerungsfunktion die deiktische Bezugnahme auf anwesende Kommunikationspartner mit dem pronominalen Subjekt *ich* in Leos Äußerungen erfolgt. In seinen *müssen*-Äußerungen ist dies allerdings nicht belegt.

Leos *dürfen*-Äußerungen zeigen somit bi 02;07 vielfältige Verwendungsfunktionen, auch wenn er die Konstruktion selten äußert, weshalb keine Aussagen über Erwerbsreihenfolgen getroffen werden.

Obwohl Leo mit *dürfen* vorwiegend Handlungsmöglichkeiten bzw. Erlaubnisse kommuniziert, ist im Zeitraum von 02;06.14 bis 02;07.30 die Gebrauchsfunktion der Handlungsnotwendigkeit bzw. des Verbots zu beobachten. Die vom Jungen ausgesprochenen Verbote beziehen sich dabei meist nicht auf bestimmte Akteure, sondern stellen vielmehr allgemeine Handlungsverbote dar. Dies hebt Leo z. B. durch das Indefinitpronomen *man*, wie in den Äußerungen (5) und (8), oder durch spezifische Konstruktionen, wie in der Äußerung (10), hervor. Seine *dürfen*-Äußerungen enthalten somit vielfältige Gebrauchsfunktionen und beziehen sich fast ausschließlich auf sprecherexterne Handlungsakteure.

- (11) 02;06.14
- Leo: die und sie haben auch miau@o gemacht .
Mitarbeiter: die haben auch miau@o gemacht ?
Leo: ja .
Mitarbeiter: +< sieh an , hm@o .
Leo: und du [x 2] **soll** [/] und **du durftest** dann **nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: du durftest dann nicht weiterschlafen ?
Leo: nein .
Mitarbeiter: hm@o .
Leo: **du durftest** dann **nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: wenn die Katzen miau@o gemacht haben ?
Leo: **du durftest** dann **nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: wenn die Katzen miau@o gemacht haben ?
Leo: ja [x 2] .
Mitarbeiter: hm@o , das sind ja aufdringliche Katzen .
Mitarbeiter: sind die zu dir in (e)sq Bett gekommen ?
Leo: nein .
[...]
Mitarbeiter: und gab (e)sq da auch (de)m Hund ?
Leo: ja .
Leo: der hat [/] Hund hat wau_wau_wuff@o gemacht und dann **durftest du nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: und die Schweine haben im Stall gegrunzt ?
Leo: <und du> [/] da **durftest du nicht** [x 2] weiterschlafen .
Mitarbeiter: nee@o , die wollten dich alle aufwecken und wollten mit dir spielen .
Leo: ja , und da **durftest du** dich [x 2] **nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: hm@o
Leo: ja .
Mitarbeiter: ja , die können nich(t) mit dir spielen , wenn du schläfst , Leo .
Leo: da **durftest du nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: xxx .
Leo: +< da **durftest du nicht** weiterschlafen .
Mitarbeiter: +< nee@o , durftest nich(t) weiterschlafen .
Mitarbeiter: und du wolltest gerne weiterschlafen ?
Leo: ja .

Im weiteren Erwerbsverlauf produziert Leo nur selten *dürfen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du*, wobei die intendierte Referenz weiterhin nicht eindeutig ist. Erst ab 03;02 ist eine sprecherexterne Bezugnahme von *du* anhand des Äußerungskontextes in Leos *dürfen*-Äußerungen erkennbar, wie im Äußerungsbeispiel (12).

- (12) 03;02.13
- Mutter: muss ich mich auch ausruhen ?
Leo: ja .
Leo: ja , **du darfst dich** ausruhen .
Leo: ich schlafe vor (ei)n Ausgang .
Mutter: du schläfst vor (de)m Ausgang ?

Auch wenn die vorangehenden Analysen zeigen, dass Leo das pronominale Subjekt *du* ab 02;10 äußert, um auf einen Kommunikationspartner zu referieren, ist diese sprecherexterne Bezugnahme in seinen *dürfen*-Äußerungen im Zeitraum von 02;09 bis 03;02 nicht belegt. Ab 03;02 sind zwei weitere Auffälligkeiten in Leos Verwendung von *dürfen* zu beobachten. Zum einen produziert er nun öfter *dürfen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du*, die einem Erlaubnis und keinem Verbot entsprechen. Zum anderen sind nun regelmäßig Äußerungen mit dem Schema *darf man (nicht) HANDLUNG* belegt, womit Leo auf normative Redehintergründe, wie Spiel- oder Verkehrsregeln, Bezug nimmt.

In Leos Korpus ist dagegen nur eine *dürfen*-Äußerung dokumentiert, die eine funktionale Ähnlichkeit zur spekulativen Modalfunktion im Gebrauch belegt. Diese ist in der Beispielsequenz (13) aufgeführt.

- (13) 02;07.17 Leo: bei Rot <darf man> [x 2] wohl fahren .
 Mutter: bei Rot darf man wohl fahren ?
 Leo: ja .
 Mutter: hm@o .
 Leo: wenn das Auto steht , darf das fahren .

Leos Unsicherheit hinsichtlich des Wahrheitsgehalts der Proposition kommt hier alleine durch die unsicherheitsmarkierende Konstruktion *wohl* zum Ausdruck. Auch wenn Leos Mutter *wohl* fragend wiederholt und damit die spekulative Kommunikationsfunktion wieder aufgreift, ist nicht eindeutig, inwieweit diese Funktion auch vom Jungen berücksichtigt wurde.

6.7.2.2 Caroline: Verbote für sprecherexterne Subjekte

Caroline äußert *dürfen*-Types wie Leo neben *mögen/möchten*-Types von allen Modalverb-Types am seltensten. In ihrem Korpus sind bis 02;04 lediglich sieben kindliche *dürfen*-Äußerungen enthalten. Trotz dieser wenigen Belege sind auch bei Caroline unterschiedliche Verwendungsfunktionen in ihren *dürfen*-Äußerungen zu beobachten. Sie erkundigt sich mit *dürfen* zunächst nach einer Handlungserlaubnis für ein sprecherbezogenes Subjekt, wie in den Beispielsequenzen (14) und (15).

- (14) 01;10.29 Mutter: jetzt hast es schon in der Nase (4.) .
 Caroline: so (6.) .
 Caroline: äh nein nein nein nein (5.) .
 Caroline: **dürfe essen** (.) .
 Mutter: mhm (5.) .
- (15) 02;01.14 Caroline: **ich (.) darf** azt (.) .
 Mutter: du darfst jetzt (1.) warte mein Daumen hängt noch drin (11.) prima .
 Caroline: des nich .
 Mutter: doch (.) das war doch gut (.) .

In den folgenden Monaten äußert Caroline *dürfen* vorrangig, um Verbote zu benennen. Während die ersten Äußerungen, wie im Beispiel (14) und (15) alles Bitten sind, die das kommunikative Ziel haben, eine Handlungserlaubnis des sprecherbezogenen Subjekts zu ermitteln, sind die geäußerten Verbote ausschließlich an sprecherexterne Subjekte gerichtet. Wie die Äußerungssequenzen (16) und (17) zeigen, haben diese Handlungsverbote das sprachlernende Kind als Ursache.

- (16) 02;01.15 Caroline: nicht (.) Mami Papier (.) .
 Mutter: er soll auch nicht dein Papier schieben .
 Caroline: ne (.) **darf er nicht** .
 Mutter: darf er nicht (.) br .

- (17) 02;04.06 Mutter: ja ganz dahinten (1.) aber jetzt pass mal auf was jetzt kommt (6.) der Salamander (.) hat sich auf den Turm gesetzt (1.) .
- Caroline: **darf nicht** (.) .
- Mutter: ne .
- Caroline: ne (.) .
- Mutter: wo muss der denn hin (.) .
- Caroline: auf n Turm .

Die folgende Abbildung 67 zeigt die vorherrschende Verwendungsfunktion von *dürfen* in Carolines Gebrauch über vier Monate, was auch an den Äußerungssequenzen (18) bis (20) beispielhaft gezeigt wird. Das Mädchen erstellt ab 02;05 vorrangig Fragen mit dem Konstruktionsschema *darf ich (OBJEKT/HANDLUNG)*. Verbote äußert sie in diesem Zeitraum hingegen nur noch selten.

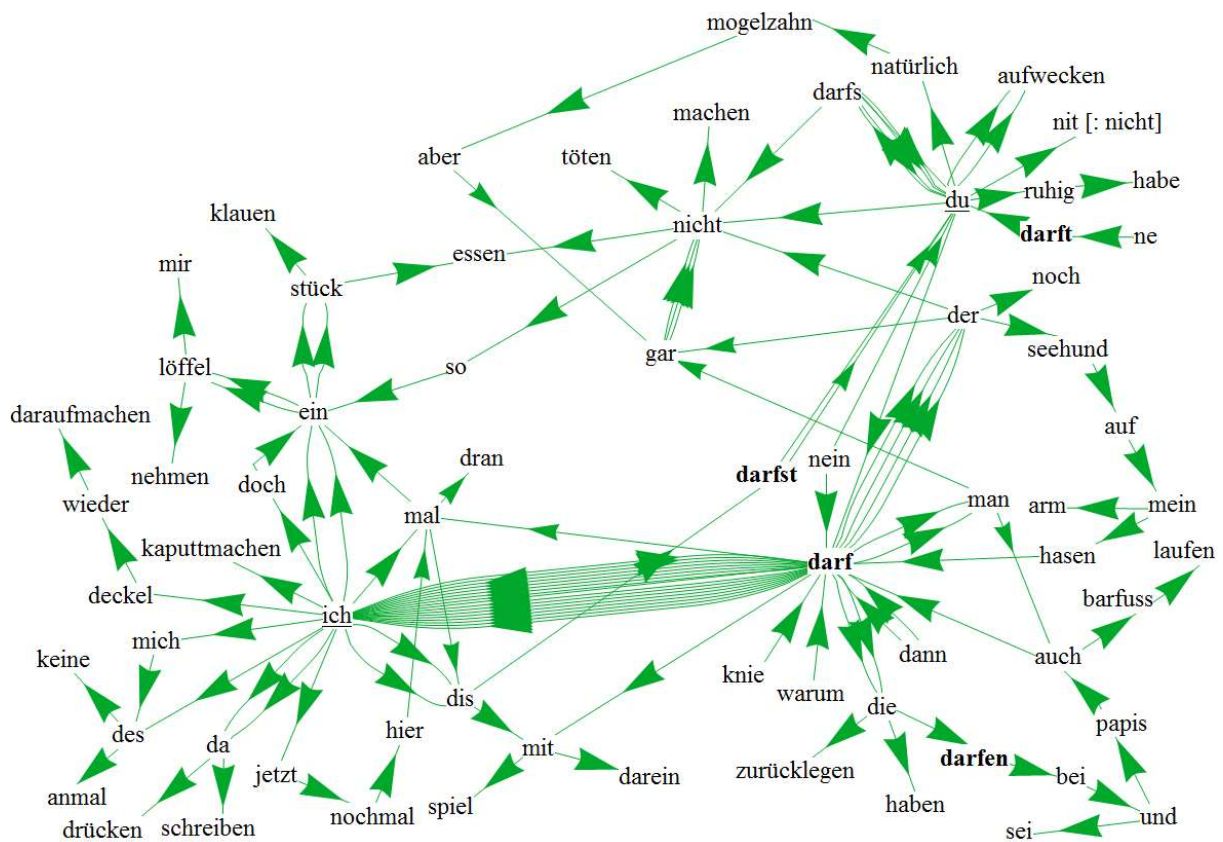


Abbildung 67: Kookkurrenzgraph von Carolines *dürfen*-Äußerungen im Zeitraum 02;05.21 bis 02;09.16

- (18) 02;05.21 Caroline: **darf ich** da drücken (1.) ?
Caroline: gell natürlich (.) ?
Mutter: wo darfst du drücken (.) ?
Caroline: da (1.) .
- (19) 02;05.24 Mutter: **darf ich** dis mit spielen ?
Caroline: ja das war mal eine Antenne die ist abgebrochen (1.) +...

- (20) 02;07.08 Mutter: das ist ziemlich scheusslich was du da machst .
 Caroline: ja (.) mir helfen (11.) .
 Caroline: **darf ich** (.) ein (1.) einschl (.) einmal probieren (2.) ein Löffel .
 Mutter: darfst du (16.) .
 Caroline: **darf ich** (.) Deckel wieder se (.) daraufmachen (.) ?
 Mutter: ja (.) natürlich (.) .

Carolines *dürfen*-Äußerungen zeigen Verwendungsunterschiede zu ihrem bisher beobachteten Gebrauch auf. Das pronominale Subjekt *ich* wird von ihr sehr häufig nach *dürfen* geäußert, was die Verwendung ihrer Mutter widerspiegelt. Carolines Mutter gebraucht das pronominale Subjekt *du* zu keinem Zeitpunkt äuerungsbeginnend vor *dürfen* und Caroline übernimmt mit der Sequenz *darfst du* das frequente Schema in den mütterlichen Äußerungen.

- (21) 02;05.21 Caroline: **darfst du nit** (2.) xxx .
 Caroline: du (.) **darfst du nicht machen** (.) wenn tun der Jürg sauer (.) .
 (22) 02;06.12 Caroline: mein Hasen **darf die** (.) haben (1.) .
 Mutter: die darf dein Hasen haben [>] ?
 Caroline: ja [<] .
 (23) 02;06.13 Mutter: ich gebrauche jetzt mal dis (.) gelbe (.) .
 Caroline: ja (2.) **darfst du** (.) dis **dafrst du** [sic] (.) .
 Mutter: kannst du sehen was das wird (.) ?
 Caroline: ein Mann (1.) Mann du (.) .

Auch wenn Carolines *dürfen*-Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *du* und anderen sprecherexternen Subjekten alle die Struktur einer Interrogativäußerung haben, zeigt der situative Kontext, dass Caroline keine Fragen, sondern Verbote an sprecherexterne Subjekte ausspricht. Zudem lassen die Äußerungskontexte auch eine Kommunikationsfunktion von Erlaubnissen erkennen. Erst mit 02;07.30 kennzeichnet eine allmähliche funktionale Ausweitung des schematischen Gebrauchs ihre *dürfen*-Äußerungen.

6.7.2.3 Lilly: Fragen nach Erlaubnissen und Verboten mit einem Sprachbezug

Dürfen wird von Lilly häufiger als von den beiden anderen Kindern gebraucht. Es ist zudem ihr erstes geäußertes Modalverb-Token und gehört zu den ersten Modalverben-Types, die Lilly in ihren Äußerungen ab 01;11.15 regelmäßig mit einem Verb kombiniert.

Lilly erkundigt sich in ihren *dürfen*-Äußerungen zunächst, ob sie etwas erhalten darf, wie ebenfalls bei Leo und Caroline dokumentiert wurde. Auch sie beginnt unmittelbar danach, Verbote mit *dürfen* auszusprechen, die vorwiegend den kindlichen Sprecher als Subjekt haben. Dies ist in den Äußerungssequenzen (24) bis (29) dargestellt.

- (24) 01;10.27 Lilly: Das **darf ich nich(t)** .
Mutter: „ ne ? Ich möchte, dass du jetzt woanders spielst !
Mutter: Kleinen Moment dauert’s noch, dann +/.
Lilly: Nei(n), **darf (.) ma(n) nich(t)** .
Mutter: Willst du jetzt gucken, wann die Oma kommt ?
Lilly: *mhm@o .
Mutter: A:ber der [/] Wasserhahn (1.) bleibt <au:s> [!]
- (25) 01;11.15 Lilly: **Diddi@c [: Keddy] darf** da ja auch (rein) !
Mutter: *M@o auf dem Arm eigentlich auch nicht .
[...]
Mutter: „ ne . da dürfen Hunde nich(t) mit rein .
Lilly: *m@o .
Mutter: und Keddy is(t) auch ein Hund „ oder .
Lilly: ja . ja . **der dar(f) da ni(cht) (r)ein** ! da(s) is(t) Uroma hier (r):ein, das Dichoma@f [: Zugoma]¹⁰⁷ xxx .
- (26) 01;11.15 Mutter: Die ist ein bisschen scharf für dich, die is(t) mit Pfeffer+Rand .
Lilly: das **da(r)fst du nich(t) eche** [: essen] !
Mutter: Do:ch, das darfst du essen . Hast du ja auch schon, aber das ist ein bisschen scharf .
Lilly: nee , dach [: das] **darfst du nicht ess(en)** .
Mutter: D:och , mein Schatz . Das darfst [!] du essen . Klar ! Aber wenn man die ganze Zeit n:ur [!] das isst, dann wird das ein (...) bisschen scharf im Mund .
- (27) 02;01.10 Lilly: **darf ich** dat [: das] hier mitnehm ?
Mutter: Nein Mäuschen , wir sind noch beim essen jetzt „ <ne> [>]
- (28) 02;01.24 Mutter: Genau ! Heikos Rutsche ist das .
Lilly: Heitos [: Heikos] Ruche [: Rutsche] **darf(st) du** die da(nm) **nich(t)** nucha [: rutschen] ?
Mutter: D:och, die schenkt er dir .
Lilly: die ten [: schenkt] er mir da ? meine nich(t) nam .
- (29) 02;04.16 Lilly: **ich noll [: soll]** mehr zu tiel [: viel] e(ss)en (.) . **tann [: kann] nich(t)** do [: so] tiel [: viel] esse(n) „ oder Mama ?
Mutter: Wie bitte ?
Lilly: **Ich darf nich(t)** so tiel [: tiel] essen .
Mutter: Du darfst nich(t) zu viel essen ?
Lilly: *m-m@o
Mutter: Wovon ?
Lilly: Ton [: von] dem hier „ oder ?
Mutter: Von Nutella , nee ! (1.) *m-m@o .
- (30) 02;06.11 Mutter: Ich <mops> [!] dir eine !
Lilly: 0 [=! lacht] . die **solls(t) du** xxx [///] to^och [: zurück] tun !
Mutter: *m-m@o
Lilly: wa^(r)um nich(t) ?
Mutter: die dürfen wir doch beide essen .
Lilly: nee, **darch [: darfst] du nich(t)** !
Mutter: W:as ?
Mutter: Das is(t) ja was .

Anhand der Beispiele (26) und (28) lässt sich beobachten, dass es auch in Lillys *dürfen*-Äußerungen zunächst zu einer Ausweitung der deiktischen Bezugnahme des pronominalen

¹⁰⁷ Die Bezeichnung *Zugoma* ist ein Beispiel für **Clarks Prinzip des Kontrasts**. Dieses Prinzip besagt, dass Kinder jeder variierenden Form auch eine abweichende Funktion zuschreiben und umgekehrt. Lilly hat zwei Omas, auf die sie sprachlich differenziert Bezug nimmt. Die erste Oma reiste häufig mit dem Zug an und wird deshalb noch Jahre später *Zugoma* genannt. Die andere Oma hat einen Hund namens Bajo und wird von ihr als *Bajooma* bezeichnet. Die beiden Namen haben sich in der familiären Sprachgemeinschaft etabliert und werden auch von den Bezugspersonen verwendet.

Subjekts *du* kommt. Diese indefinite Bezugnahme durch das pronominale Subjekt *du* konnte in den bisherigen Analysen von Lillys Äußerungen nicht beobachtet werden. Im Beispiel (26) betrifft ihr Verbot ein sprecherbezogenes Subjekt und in der Äußerungssequenz (28) bezieht Lilly das Verbot auch auf eine Allgemeinheit oder auf sich selbst. Erst mit 02;06 sind *dürfen*-Äußerungen bei Lilly belegt, in denen sie das pronominale Subjekt *du* für eine Referenz auf einen anwesenden Kommunikationspartner verwendet.

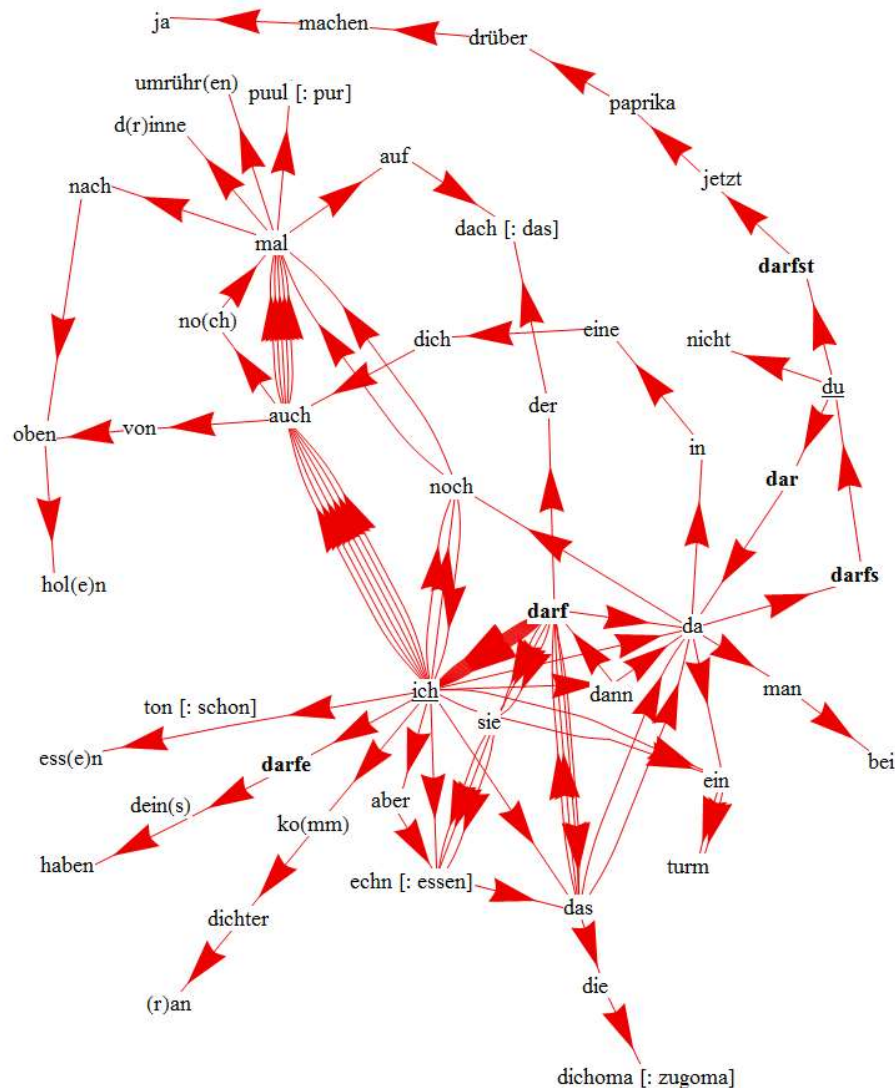


Abbildung 68: Kookkurrenzgraph von Lillys *dürfen*-Äußerungen im Zeitraum 02;01.28 bis 02;02.16¹⁰⁸

In Lillys *dürfen*-Äußerungen ist wieder eine ihren allgemeinen Sprachgebrauch kennzeichnende Dominanz des Sprecherbezugs zu beobachten. Dies geht auch aus der Abbildung 68 hervor. Der gerichtete Kookkurrenzgraph enthält alle *dürfen*-Äußerungen von Lilly im Zeitraum von 02;01.28 bis 02;02.16. In dieser Zeit dominiert das eingeschlifene Verwendungsschema *darf ich auch mal* HANDLUNG. Dieses wird auch später regelmäßig

¹⁰⁸ Lilly produziert viele verschiedene Aussprachevarianten von *dürfen*, wie *darch*, *dar(f)*, *da(r)f* oder *dach*, die in der Abbildung vereinheitlicht mit der Form *darf* dargestellt werden, um eine übersichtlichere Darstellung der Verwendungsschemata zu gewährleisten.

geäußert, ohne dass eine Flexibilisierung des Schemas stattfindet. Die Beispiele (24) bis (30) zeigen zudem, dass Lillys *dürfen*-Äußerungen alle Ausdruck eines Willens sind. Nur ihre Äußerungen im Beispiel (31) lassen einen normativen Redehintergrund erkennen. Das Mädchen spricht hierin ein Verbot aus, das Hunde grundsätzlich betrifft.

- (31) 02;04.15 Lilly: aber **darf sie nicht** [: nicht] !
 Mutter: nein das darf sie nicht(t) .
 Lilly: **daf [: darf] sie nis [: nicht]** , weil dach [: das] xxx , weil , weil **Hunde**
 das nicht(t) tun nache dachen [: dürfen] .
 Mutter: genau .

In Lillys Korpus fallen zwei weitere Besonderheiten im Gebrauch von *dürfen* auf. Die Konstruktion steht im Konflikt mit anderen Konstruktionen. Wenn Lilly um eine Handlungserlaubnis bittet, äußert sie z. B. *können* und *dürfen*, wie in den Äußerungssequenzen (29) und (32) bis (35). Die Beispiele deuten an, dass Lilly sich der Form für die angestrebte Kommunikationsfunktion nicht sicher ist, weil sie ihre Äußerungen durch Reformulierungen korrigiert. Die Äußerungssequenz (29) zeigt die funktionale Nähe einer extrasubjektiven Notwendigkeit von *sollen*, *können* und *nicht dürfen*.

- (32) 02;01.28 Lilly: auch .
 Lilly: **Dach [: darf] ich** auch ma(l) umrühr(en) ? **It [: ich] kann** andere Tachel
 [: Kartoffeln] um(rühren) [/] Tachel [: Kartoffeln] da umrühr(en) .
 Lilly: **Kann ich** da auch *äh@o umrühr(en) ?
 Mutter: Nee , das is(t) nicht(t) zum Umrühr(e)n .
- (33) 02;03.12 Lilly: da nicha . da nicha **darf ich ma(l) ? kann ich dach [: das] [///] darf ich**
 dach [: das] anmachen nucha , zum xxx ?
 Mutter: zum was ?
 Lilly: zum ab+xxx ?
 Mutter: *mhm@o .
- (34) 02;06.11 Lilly: Wa(r)^um so dat , **tann [: kann] dar(f) ich au(ch) mal** eine
 (pro)bier(e)n ?
 Mutter: *mhm@o [=! zustimmend] .
 Lilly: *ah@o [= trinkt etwas] .
- (35) 02;07.22 Lilly: der ei(n) biss^chen (.) brau(che)n wir da (.) auf den [/] **Mama darfst du**
 mir no(ch) mehr Nudeln deben [: geben] ?
 Mutter: *m@o+n:ee !
 Lilly: un(d) die b(r)auch aber auch noch welche ,, Mama .

Eine weitere Auffälligkeit in Lillys Verwendung von *dürfen* ist, dass sie die Konstruktion wesentlich seltener mit Verben kombiniert als Leo und Caroline. Lilly kombiniert *dürfen* stattdessen regelmäßig mit Nominalphrasen nach dem *dürfen*-Type, wie in den Beispielen (36) bis (45) der KWIC-Liste. Dieser Gebrauch wird von anderen Grammatiktheorien für *wollen*, *mögen/möchten* und *können* als eine konventionelle Verwendung betrachtet:

Die Modalverben *wollen*, *können*, *mögen/möchte* regieren neben dem Infinitiv eine NP im Akk [...]. Die Verben werden hier nicht als Infinitivoperatoren, sondern als Vollverben gebraucht. (Zifonun et al. 1997, 1256)

Auch wenn Lillys Gebrauch von *dürfen* von Zifonun et al. (1997) nicht als grammatisch klassifiziert wird, kann dieses Konstruktionsschema in der gesprochenen Sprache beobachtet

werden. Auch Lillys Mutter kombiniert *dürfen* regelmäßig mit Nominalphrasen bzw. mit verschiedenen Konstruktionen, die auf Objekte referieren, ohne dass weitere Verben in ihren Äußerungen enthalten sind.

(36)	Lilly	02;00.02		Da(rf)	ich [: ist] ein Buch [: Brot] .
(37)	Lilly	02;00.11	darf Ti(s)ch (.) <Mama ich	darch	[: darf] Ti(s)ch ?> [>]
(38)	Lilly	02;00.12		Da(rf)	i(ch) noch ei(n) Buch [: Brot] .
(39)	Lilly	02;01.13		Darf	ich so ein(s) ?
(40)	Lilly	02;02.10	[...] Noch ein Turm ? ,, o^te [: okay] ?	darch	[: darf] ich ein Turm ?
(41)	Lilly	02;06.02	Mama	darf	ich [/] ein Daubendutta [: Traubenzucker] ?
(42)	Lilly	02;06.27		Darch	[: darf] ich noch ein [: einen] ,, Mama ?
(43)	Lilly	02;07.25		Dach	[: darf] ich noch ein(e) Tiwi [: Kiwi] ?
(44)	Lilly	02;08.27		Darf	i(ch) ein(en) Lolli ?
(45)	Lilly	02;08.27	<Da> [/]	darf	ich eine Weidaube [: Weintraube] ?

Das Konstruktionsschema *darf ich (noch) ein OBJEKT* enthält zwar keine weiteren Verben, im kindlichen Gebrauch ist aber eine Bezugnahme belegt, die z. B. durch eine Referenz mit *bekommen*, *kriegen*, *erhalten* oder *haben* hergestellt werden kann. Auch bei Leo und Caroline ist dieses Konstruktionsschema dokumentiert. Es wird jedoch sehr selten und erst zu einem wesentlich späteren Erwerbszeitpunkt während der Aufnahmen verwendet.

6.7.3 Zusammenfassender Vergleich der individuellen Verwendung von *dürfen*

Die Analyse der Verwendung von *dürfen* hat zunächst ergeben, dass alle Kinder mit der Konstruktion anfangs eine Bitte oder Frage kommunizieren und nach bloß wenigen *dürfen*-Äußerungen auch Verbote aussprechen. Die kindlichen *dürfen*-Äußerungen lassen aber vorrangig einen volitiven Redehintergrund erkennen.

Gleichzeitig fallen jedoch auch erneut große Erwerbsunterschiede zwischen den Kindern auf. *Dürfen* ist der von Lilly als erste geäußerte Modalverb-Type, was sich nicht mit den Forschungsergebnissen von Adamzik (1985), Ramge (1987) oder Stephany (1995) deckt, wonach *dürfen* zu den als letztes gebrauchten Modalverben gehören müsste. Leo und Caroline verwenden *dürfen* bisherigen Erkenntnissen entsprechend als eines der letzten Modalverben.

Weiterhin auffällig ist, dass die kindlichen *dürfen*-Äußerungen im Vergleich zu den kindlichen Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können* und *sollen* sehr früh weitere Verben enthalten und *dürfen* von Leo und Caroline selten ohne andere Verben geäußert wird, was den Forschungsergebnissen von Ramge (1987), Stephany (1993), Knobloch (2001a) oder Doitchinov (2007) widerspricht. Leo und Caroline beginnen sogar mit der grammatikalisierten Verwendung und gebrauchen *dürfen* erst Monate später ohne ein weiteres Verb. Dies ist v. a. interessant, weil der Input der Kinder sich sehr ähnelt.

Auch ein Vergleich der Gebrauchsfunktion der kindlichen Äußerungen ist interessant. Lilly und Caroline äußern *dürfen* vorrangig, um nach einer Handlungserlaubnis zu fragen und ihre Äußerungen zeigen das eingeschliffene Interrogativschema *darf ich HANDLUNG*. Insbesondere bei Lilly dominiert diese Verwendung. Lilly verwendet zudem oft das Konstruktionschema *darf ich ein OBJEKT*, was bei den anderen Kindern kaum oder nur selten belegt ist. Sie erstellt zudem viele Fragen mit *dürfen*, um sich nach sprecherbezogenen Handlungserlaubnissen und Verboten zu erkundigen. Dies führt zu einer deutlich frequenteren Verwendung von *dürfen* im Vergleich zu Leo und Caroline.

Leo äußert mit *dürfen* hauptsächlich Handlungserlaubnisse oder Verbote für sprecherexterne Subjekte. Er selber ist hierbei meistens die Quelle der extrasubjektiven Möglichkeit oder Notwendigkeit seiner Äußerungen. Leos *dürfen*-Äußerungen haben ab 02;04 zudem häufig einen normativen Redehintergrund, was bei Caroline nie und bei Lilly nur selten belegt ist. In Carolines *dürfen*-Äußerungen beziehen sich mögliche Handlungsoptionen vorrangig auf den Sprecher. Verbote, die eine extrasubjektive Notwendigkeit auferlegen, richten sich im Vergleich dazu vorrangig an ihre Kommunikationspartner und haben das sprachlernende Kind als Quelle des Redehintergrunds. Somit bestehen große syntaktische und funktionale Gebrauchsunterschiede zwischen den Kindern, die nicht auf den Input zurückzuführen sind.

6.8 Brauchen

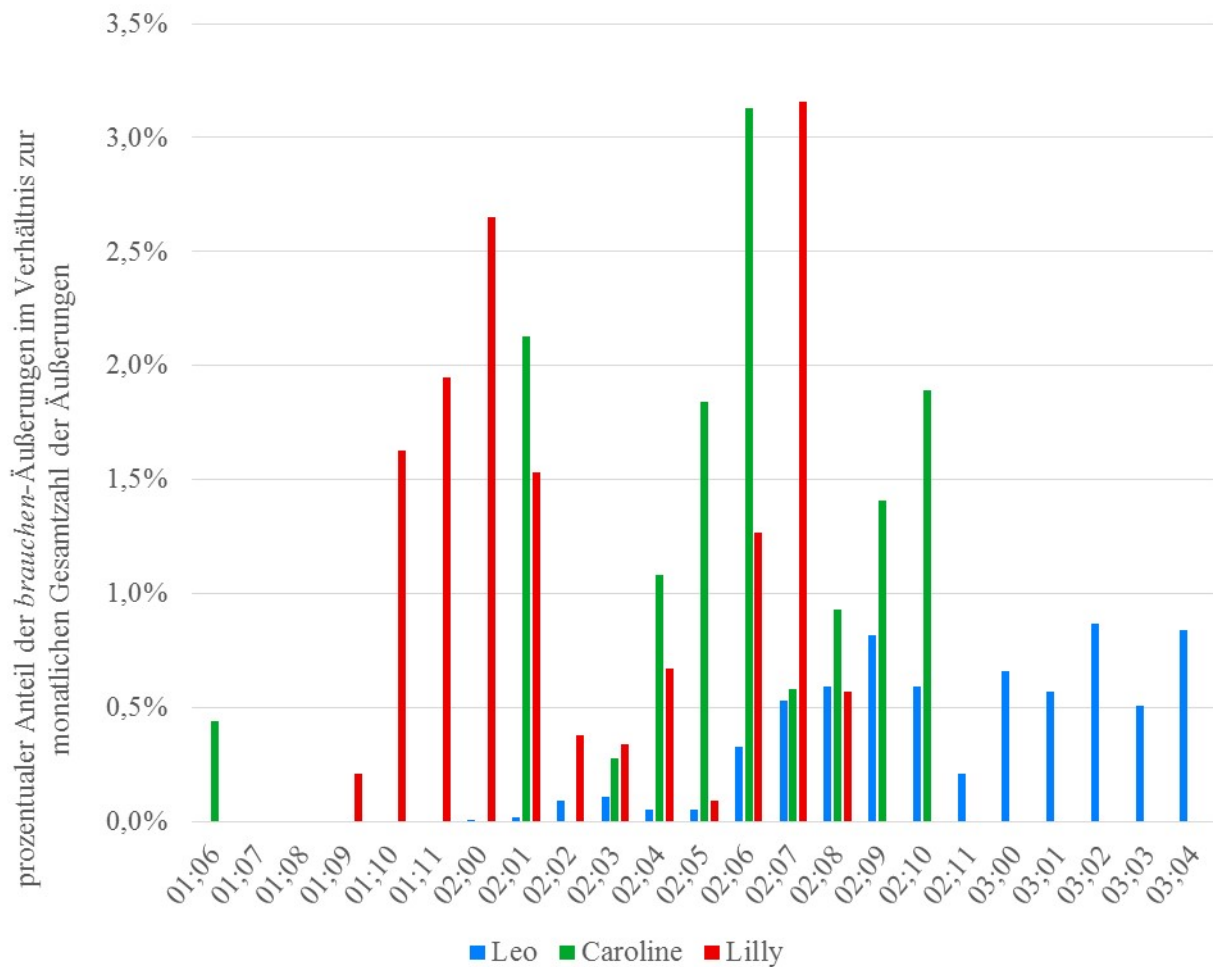


Abbildung 69: Verwendungshäufigkeit von *brauchen* bei Leo, Caroline und Lilly

Brauchen ist zwar in allen Kindersprachekorpora regelmäßig dokumentiert, wie aus der Abbildung 69¹⁰⁹ hervorgeht. Es wird außerdem von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* nicht am seltensten geäußert. Die Analyse dieses Unterkapitels weicht dennoch von der üblichen Struktur der Analysekapitel ab und ist deutlich kürzer als bisher, weil nur wenige *brauchen*-Äußerungen im Korpus der Kinder existieren, in denen die grammatikalisierte Verwendung der Konstruktion enthalten ist. Ein Grund für die seltene Kombination von *brauchen* mit Verben ist sicherlich, dass auch die Bezugspersonen *brauchen* nur selten in der grammatikalisierten Verwendung äußern.

Da die Negation von *müssen* in Äußerungen kompetenter Sprecher üblicherweise über die Konstruktion *nicht brauchen* erfolgt und allen Kindern *müssen* in ihren Äußerungen kaum negieren, liegt die Vermutung nahe, dass auch kindliche Äußerungen mit *brauchen* und einer

¹⁰⁹ Von Caroline existieren in den Monaten 01;07 und 02;11 bis 03;02 keine Aufnahmen. Im Monat 03;03 wurde nur eine mit 03;03 nur zwei Aufnahmen transkribiert. Leos Aufnahmen beginnen mit 01;11 und Lillys Aufnahmen reichen von 01;08 bis 02;10.

Negation häufig im Korpus existieren. Dies bestätigen die Korpusdaten nicht. Die Kinder bringen mit *brauchen* bevorzugt zum Ausdruck, dass ein Subjekt Hilfe oder ein Objekt benötigt. Hierbei äußern sie die Konstruktion nicht mit anderen Verben. Auffällig ist, dass Leo für seinen Gebrauch ungewöhnlich viele Äußerungen mit dem pronominalen Subjekt *wir* formuliert. Er kommuniziert auf diese Weise vorrangig die Notwendigkeit von Subjekten, verschiedene Objekte zu erhalten, wie in den Beispielsequenzen (1) bis (3).

- | | | | |
|-----|----------|---------|--|
| (1) | 02;04.20 | Leo: | heute brauchen wir kein [/] kein Licht . |
| | | Vater: | nee@o , eh@o , heute brauchen wir vielleicht (ei)n+bisschen Licht , mal gucken . |
| (2) | 02;07.09 | Leo: | ei Eiffelturm bauen . |
| | | Leo: | da brauchen wir aber [x 3] die Lego+Stein . |
| | | Mutter: | ah@o , da is(t) wahr . |
| | | Mutter: | wenn keine mehr da sind müssen wir irgendwas auseinanderbauen , dass wir einen Eiffelturm bauen können . |
| (3) | 02;07.10 | Leo: | <und jetzt brauchen wir noch einen Stuhl für die Frau> [x 2] . |
| | | Leo: | jetzt brauchen wir noch [x 2] ein Huhn für die Frau . |

In der Mehrzahl von Lillys *brauchen*-Äußerungen ist das ihren Sprachgebrauch kennzeichnende pronominale Subjekt *ich* enthalten. In vielen ihrer *brauchen*-Äußerungen kommuniziert sie eine Aufforderung an anwesenden Bezugspersonen, ihr gewünschte Objekte zu bringen oder ihr Hilfe zu leisten. Dies lässt sich in den folgenden Äußerungssequenzen (4) bis (6) beispielhaft beobachten.

- | | | | |
|-----|----------|---------|--|
| (4) | 01;11.07 | Lilly: | Mei(n) b(r)au b(r)auch au(ch) hache [: Hilfe] |
| | | Mutter: | Wie bitte ? |
| | | Mutter: | Lilly ! nich(t) essen ! |
| | | Lilly: | b(r)auch :hache [: Hilfe] |
| | | Mutter: | Du brauchst Hilfe ? |
| | | Lilly: | *mhm@o |
| (5) | 02;01.25 | Lilly: | Ich brauch noch Seife [: Seife] . |
| | | Mutter: | Ja , hier ham [: haben] wir keine Seife , so . (1.) wir waschen dich ja gleich nochmal gründlich ,, ne . |
| | | Lilly: | Ja . |
| (6) | 02;06.18 | Lilly: | ich b(r)auche ein Lüchel [: Löffel] ,, Mama . |
| | | Mutter: | ein was ? |
| | | Mutter: | ein Löffel ? |
| | | Lilly: | *mhm@o . |

In Carolines *brauchen*-Äußerungen besteht keine Dominanz eines Personalpronomens. Sie äußert *brauchen* vorrangig, um Kommunikationspartnern mitzuteilen, welche Objekte sie benötigt oder erhalten möchte. Caroline erstellt im Zeitraum von 02;02.18 bis 02;05.30 lediglich sechs *brauchen*-Äußerungen, die ein weiteres Verb enthalten. Anschließend verwendet sie *brauchen* nicht mehr in Kombination mit anderen Verben. Bei Leo sind sogar im gesamten Aufnahmezeitraum nur vier solcher Äußerungen dokumentiert, obwohl sein Korpus wesentlich größer ist. Diese vier Äußerungen sind im Folgenden aufgeführt.

- | | | | |
|-----|----------|------|---|
| (7) | 02;02.21 | Leo: | braucht keine Angst haben ! [+ diary] |
| (8) | 02;02.23 | Leo: | brauchst keine Angst haben ! [+ diary] |

- (9) 02;10.20 Leo: **ich brauch keine Angst** vor den Haien zu **haben** . [+ diary]
- (10) 02;10.22 Leo: xxx ein U+Boot xxx **braucht man** (Sch)wertfische **fangen** .
Mitarbeiter: wofür brauch man ein U+Boot ?
Leo: für (Sch)wertfische .

Die Beispiele (7) bis (9) sind Tagebuchaufzeichnungen und ohne Äußerungskontext dokumentiert. Trotz der wenigen Belege ist zu vermuten, dass es sich um einen holistischen Gebrauch der komplexen Konstruktion *brauchst keine Angst haben* handelt, die ab 02;07 auch ohne *haben* geäußert wird. Die Äußerung (9) könnte eine Erweiterung des Schemas der Äußerungen (7) und (8) sein. Der situative Zusammenhang, dass jemand nicht Angst zu haben braucht, ist in der grammatikalisierten Verwendungsvariante von *brauchen* auch in einigen von Carolines *brauchen*-Äußerungen enthalten, wie in den Beispielen (13) und (14). Carolines *brauchen*-Äußerungen (11), (12) und (16) sind hinsichtlich der Kommunikationsfunktion nicht eindeutig anhand des Äußerungskontextes zu ermitteln. Es ist außerdem lediglich in der Äußerung (15) der Gebrauch des *zu*-Infinitivs in einer *brauchen*-Äußerung dokumentiert.

- | | | | | | |
|------|----------|----------|--|----------|---|
| (11) | Caroline | 02;02.18 | | brauch | nich sitz (.) da sitzen oben Tisch . |
| (12) | Caroline | 02;03.18 | ne (2.) besser nein nein nein
nicht | brauch | da eine Blume zum baden gehen . |
| (13) | Caroline | 02;04.13 | grosse Stier vor Angst haben
der grossen Stier muh mach
(.) .Bauer | brauch | man nit Angst haben (.) . |
| (14) | Caroline | 02;04.17 | ja (2.) | brauch | keine Angst zu haben die Ente (.) . |
| (15) | Caroline | 02;05.19 | | brauchst | du nich (.) zu helfen (2.) . |
| (16) | Caroline | 02;05.30 | ich | brauch | auch was schrieben (.) . |

Im weiteren Erwerbsverlauf äußert Caroline zwar häufig *brauchen*, sie gebraucht die Konstruktion dann aber ausschließlich ohne weitere Verben.

In Lillys Korpus sind nur zwei *brauchen*-Äußerungen dokumentiert, die ein weiteres Verb enthalten. Diese Äußerungen lassen jedoch keine Rückschlüsse über ihren grundsätzlichen Gebrauch der Konstruktion zu.

- (17) 02;00.02 Lilly: die **b(r)auche nich(t)** thier [: hier] **hinleche** [: hinlegen] .
- (18) 02;01.25 Lilly: **brauchst du noch hachen** [: helfen] ?

Die Kommunikationsfunktion der kindlichen *brauchen*-Äußerungen, die weitere Verben enthalten, ist vorrangig eine Notwendigkeit, verschiedene Objekte zu erhalten, wobei keine einheitliche Subjektreferenz in den kindlichen Äußerungen besteht. Wegen der wenigen Äußerungsbeispiele ist eine detaillierte Analyse des Erwerbsprozesses bzw. der Grammatikalisierung der Konstruktion nicht möglich. Gemein ist der kindlichen Verwendung dennoch, dass sie *brauchen* nur selten negieren und mit Verben kombinieren, während die seltenere grammatikalisierte Verwendungen überwiegend auch eine Negationen enthält.

7 Schematisierungspfade im Gebrauch der Modalverben

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass der Erwerb von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* jeweils unterschiedlich verläuft und zwischen einzelnen sprachlernenden Kindern enorme Erwerbsunterschiede bestehen können. Identische Erwerbsreihenfolgen der Konstruktionen konnten bei den Kindern nicht beobachtet werden. Versuche, verallgemeinernde Entwicklungspfade zu konstruieren, würden den kindspezifischen Erwerbsverlauf der Konstruktionen vereinfachen, weil einzig die Erwerbsreihenfolge von der Modalfunktion einer deontischen Verwendung über eine epistemische zu einer evidentiellen Verwendung in den untersuchten Kindersprachekorpora dokumentiert ist.

Im Folgenden werden aus diesem Grund für jedes Kind die Entwicklungspfade zu den verschiedenen Schemata des Gebrauchs eines beispielhaften Modalverbs durch das Modell der Schematisierungspfade visualisiert und mit den Parametern der Dynamischen Konstruktionsgrammatik beschrieben. Bei Leo wird die Entwicklung des Gebrauchs von *sollen*, bei Caroline von *können* und bei Lilly von *möchten* dargestellt. Die Schematisierungspfade vereinfachen die Verwendung der jeweiligen Konstruktionen und machen damit die Unterschiede der Erwerbsdynamiken in einem Entwicklungspfad sichtbar.

7.1 Leos Schematisierungspfad von *sollen*

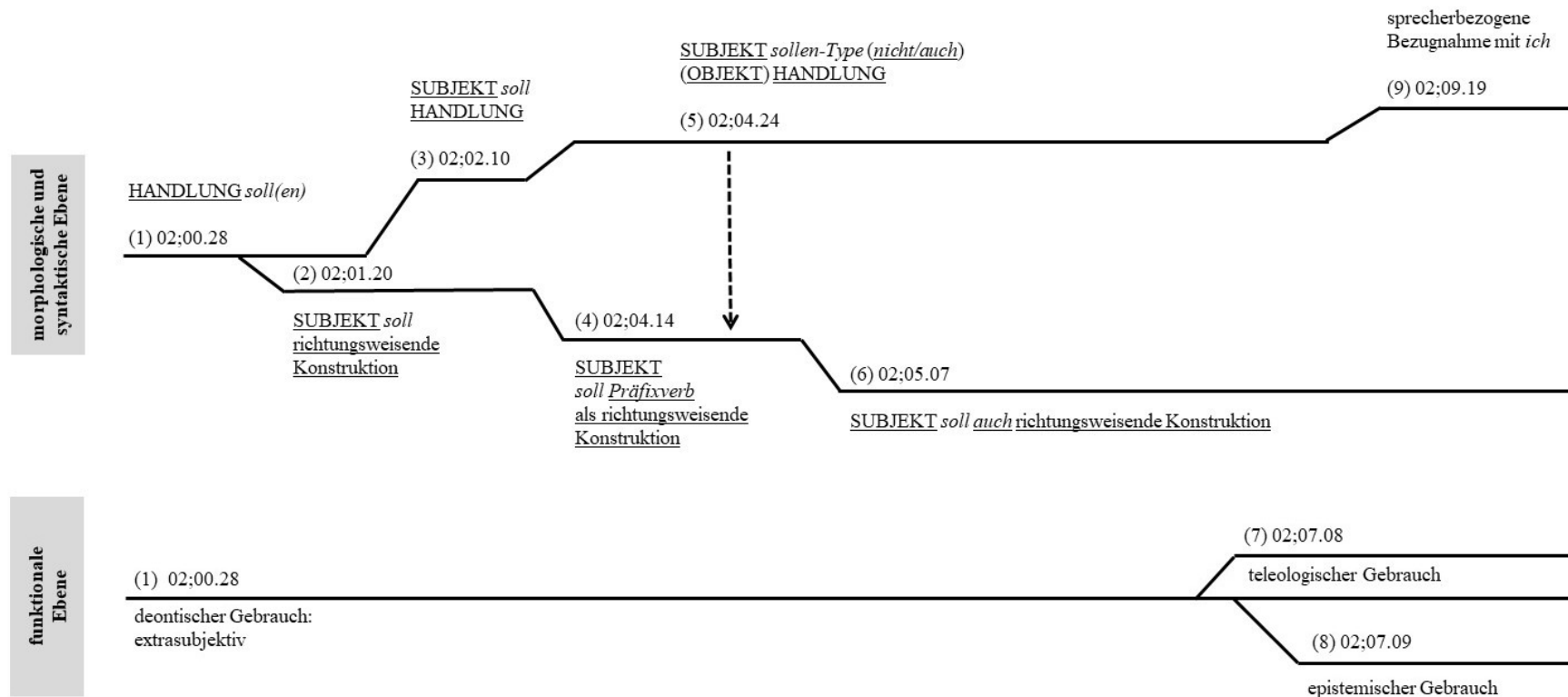
Mit 02;00.28 ist Leos erste *sollen*-Äußerung in einem deontischen Handlungszusammenhang und mit einer extrasubjektiven Quelle des Redehintergrunds dokumentiert. Diese Mehrwortkombination enthält bereits eine handlungsreferierende Konstruktion (*malen*) und wird von dem Kind offenbar zur Verstärkung seiner Äußerungsintention wiederholt. Eine weitere Äußerung mit 02;02.00 zeigt den kindlichen Gebrauch des Schemas HANDLUNG *soll*. Dieses Schema ist mit zwei Äußerungen allerdings nur selten belegt. Auffällig ist dennoch, dass die *sollen*-Konstruktion in der kindlichen Verwendung von Beginn an nur in Kombination mit handlungsreferierenden oder richtungsweisenden Konstruktionen im Korpus enthalten ist. Die Konstruktion ist folglich bereits paradigmatisiert und zeigt eine größere Grammatizität. Der grammatikalisierende Prozess der Paradigmatisierung und der Erosion hat also entweder bereits stattgefunden oder wurde im Fall der *sollen*-Konstruktion übersprungen.

Trotz des zunächst seltenen Gebrauchs von *sollen* zeichnet sich ab Leos zweiter *sollen*-Äußerung mit 02;01.20 die topologisierte Verwendung einer schematischen Konstruktion mit richtungsweisenden Types im Gebrauch ab. Dasselbe ist in seiner Verwendung der *müssen*-Konstruktion dokumentiert (Kapitel 6.4.3.1) und könnte Resultat eines Analogieprozesses sein. Hierfür spricht die Seltenheit der Verwendung dieses *sollen*-Schemas, die mit einer fehlenden kognitiven Verfestigung durch einen häufigen Gebrauch einhergeht, obwohl im anfänglichen Gebrauch sofort ein topologisiertes bzw. eingeschliffenes Konstruktionsschema mit sehr fixierten Platzhaltern dokumentiert ist.

In Abbildung 70 ist zu erkennen, dass Leos frühe Verwendung von *sollen* durch zwei ähnliche Konstruktionsschemata geprägt ist. Der Junge äußert *soll* häufig nach einer subjekt-referierenden Konstruktion und benennt anschließend eine Handlung. Dieses typespezifische Schema hat er vermutlich aus der topologisierten Verwendung von SUBJEKT *soll richtungsweisende Konstruktion* generalisiert.

Erst mit 02;04.24 gebraucht Leo regelmäßig den *sollen*- und *sollst*-Type in seinen Äußerungen. Die zwei Konstruktionsschemata erfahren demnach eine erste Flexibilisierung. Die Handlungszusammenhänge der kindlichen Äußerungen belegen eine erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung auf volitive Notwendigkeiten für sprecherexterne Subjekte. Wie die Abbildung 70 zeigt, setzt nach einer Zunahme der Verwendungshäufigkeit ab 02;04.24 eine weitere allmähliche Flexibilisierung beider Konstruktionsschemata ein. Leo gebraucht nun zunehmend häufiger alternative Types und weicht gelegentlich von der fixierten syntaktischen Struktur des Schemas ab, indem er die ortsbestimmenden oder handlungsreferierenden Konstruktionen auch äußerungseinleitend verwendet.

Hierbei sind Erwerbsunterschiede zwischen verschiedenen Gebrauchsschemata von *sollen* zu beobachten. Leos dokumentierten *sollen*-Äußerungen mit handlungsreferierenden Konstruktionen sind früher komplexer, zeigen eine weniger große Topologisierung eines Platzhalters und beziehen sich auch auf Handlungszusammenhänge, die über eine Aufforderung zu einer bestimmten Bewegung oder Ortsfestlegung hinausgehen. Diese Gebrauchsunterschiede weichen mit ungefähr 02;07. zunehmend auf und sind den kindlichen Äußerungen in ihrer vorherigen Deutlichkeit nicht mehr zu entnehmen. Leo scheint durch Analogie den Gebrauch des komplexeren Schemas auf andere Schemata mit *sollen* übertragen zu haben. Dies ist in der Abbildung durch den gestrichelten Pfeil dargestellt.



Grammatikalisierungsprozesse:

Topologisierung (2)

Paradigmatisierung (2), (3)

Frequenzzunahme (3)

allmähliche Flexibilisierung (4), (5)

Erweiterung und Komplexitätszunahme (4), (5), (6)

Hochkonjunktur (7), (8)

Flexibilisierung (7), (8), (9)

Polyfunktionalität und Kontexterweiterung (9)

Abbildung 70: Schematisierungspfade von Leos Gebrauch der *sollen*-Konstruktion

Mit 02;07.18 erfolgt eine Hochkonjunktur, also ein deutlicher Verwendungsanstieg von *sollen*. Gleichzeitig ist das fixierte Schema *ja, ich soll* (OBJEKT) (*nicht/auch*) (HANDLUNG) dokumentiert. Leo verweist hiermit aber erst zwei Wochen später auch auf sprecherbezogene Handlungsaufforderungen. Über den Zeitraum eines Monats ist zudem eine Polyfunktionalität der schematischen Konstruktion dokumentiert, die in Unterkapitel 6.6.3.1 beschrieben wurde. Leo kommuniziert mit *sollen* und der *ich*-Konstruktion nicht permanent einen Sprecherbezug, sondern stellt eine gemeinsame Aufmerksamkeit zu anwesenden Kommunikationspartnern her.

Kurz nach dieser Hochkonjunktur werden grammatikalisierte Gebrauchsfunktionen im Handlungszusammenhang seiner *sollen*-Äußerungen erkennbar. Leo produziert nun erste *sollen*-Äußerungen, in denen eine teleologische und wenige Tage später auch eine epistemische Äußerungsfunktion beobachtet wird. Er hat damit über neun Monate hinweg die Funktion seiner Konstruktionsschemata mit *sollen* nicht grammatikalisiert und sich über ein halbes Jahr hinweg bei seinen Äußerungen an ein fixiertes Schema gehalten, dessen Komplexität nur allmählich zunahm.

7.2 Carolines Schematisierungspfad von *können*

Caroline lenkt die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen mit ihren ersten *können*-Äußerungen zunächst erfolgreich auf sprecherbezogene Fähigkeiten. Sie kombiniert *können* noch nicht mit anderen handlungsreferierenden Konstruktionen und die Konstruktionen haben nur eine geringe Grammatizität. Die im Handlungszusammenhang erkennbare intrasubjektive Quelle des Redehintergrunds dominiert bis 02;06 deutlich in ihren *können*-Äußerungen. Ab 02;02.30 sind auch wenige Äußerungen dokumentiert, deren Handlungszusammenhänge den Ausdruck einer Handlungsmöglichkeit erkennen lassen.

Mit 02;01.28 ist eine erste Grammatikalisierung durch Erosion, also durch den funktionalen Verlust der *können*-Konstruktion, sowie durch Paradigmatisierung in den kindlichen Äußerungen zu beobachten. Caroline kombiniert *können* nun mit anderen Verben. Zur gleichen Zeit gelingt ihr mit der Konstruktion die erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung auf sprecher-externe Subjekte, so dass sie nun auch auf die Fähigkeiten anderer Personen Bezug nimmt.

Wie Abbildung 71 erkennen lässt, sind die unterschiedlichen Kommunikationsfunktionen der Konstruktion im kindlichen Gebrauch auch mit unterschiedlichen schematischen Konstruktionen verbunden. Mit 02;03.10 wird eine erste Topologisierung des frequenteren, typespezifischen Konstruktionsschemas (SUBJEKT) *kann* (*modalisierende/umstandsbeschreibende Konstruktionen*) (HANDLUNG) (OBJEKT) mit fixierten Platzhaltern in den kindlichen Äußerungen erkennbar. Diese verfestigt sich im Gebrauch früh durch Obligatorisierung. Caroline lenkt hierüber die Aufmerksamkeit erfolgreich auf das Vermögen einer Person eine Handlung auszuführen.

Ihre *kann*-Äußerungen, mit denen sie die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen auf Handlungsmöglichkeiten lenken möchte, lassen eine Topologisierung mit einer Frequenzzunahme erst mit 02;05 erkennen. Caroline äußert ab 02;05 viele Fragen, in denen sie sich mithilfe des zunehmend topologisierten Schemas *kann* (SUBJEKT) (*modalisierende/umstandsbeschreibende Konstruktion*) (HANDLUNG) nach den Möglichkeiten eines Handlungsakteurs erkundigt. Innerhalb dieser Phase der Topologisierung und Obligatorisierung erfolgt also nicht nur eine Verfestigung des Konstruktionsschemas, sondern auch eine funktionale Ausweitung. Caroline kommuniziert erfolgreich die Bitte an ihre Bezugspersonen, unterschiedliche Handlungen ausführen zu dürfen.

Es bestehen also zwei unterschiedliche Konstruktionsschemata in Carolines Verwendung mit dem Type *kann* als fixiertes Element, mit denen das Kind die Aufmerksamkeit der Bezugspartner auf unterschiedliche Gegebenheiten lenkt. Ab 02;03 kommt es zu einer fortschreitenden Topologisierung der Platzhalter im Schema, die von einer Zunahme der Komplexität der kindlichen Äußerungen begleitet wird. Eine solche Fixierung eines Schemas ist bei Caroline im Vergleich zu Leos Gebrauch von *sollen* weniger ausgeprägt. Sie gebraucht die Konstruktionsschemata mit *können* flexibler. Bei ihr sind zudem keine deutlichen schematischen Verwendungsunterschiede bezüglich der funktionalen Gebrauchsunterschiede von *können* anhand der Korpusdaten erkennbar. Es ist möglich, dass sie den schematischen Gebrauch der beiden Konstruktionen generalisiert. Dennoch fördert auch bei ihr eine zunehmende Topologisierung die Funktionsausweitung sowie die Komplexitätszunahme des Gebrauchs der schematischen Konstruktion.

Mit 02;07 lassen die Handlungszusammenhänge erkennen, dass Caroline die zwei Schemata durch Analogieprozesse verbunden hat, so dass sich diese in ihrer Verwendung funktional und syntaktisch nicht mehr unterscheiden. Auffällig ist, dass zum gleichen Zeitpunkt eine Hochkonjunktur der Konstruktion *kann man* dokumentiert ist. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur eine zunehmende Topologisierung, sondern auch ein Anstieg der Verwendungsfrequenz den Erwerb fördert. Hierfür spricht, dass zum gleichen Erwerbszeitpunkt ein Rückgang der dominierenden Äußerungsfunktion erfolgt. Caroline lenkt die Aufmerksamkeit nun nicht mehr vorwiegend auf Fähigkeiten eine Handlung auszuführen und die frequentierte Kombination mit dem pronominalen Subjekt *ich* wird seltener. Nach diesem Prozess der Flexibilisierung lassen sich keine weiteren dominierenden Schemata in ihren *können*-Äußerungen beobachten.

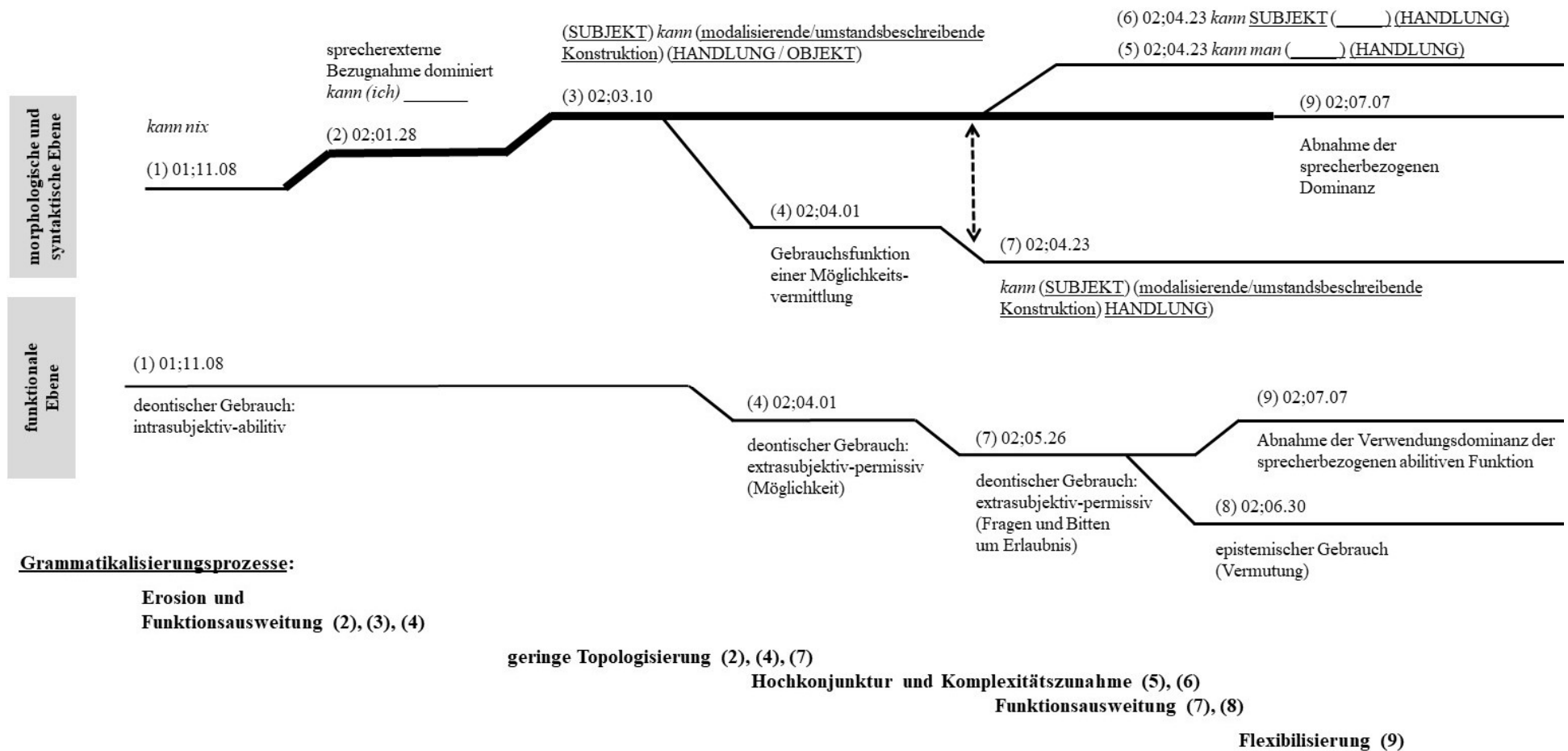


Abbildung 71: Schematisierungspfade von Carolines Gebrauch der *können*-Konstruktion

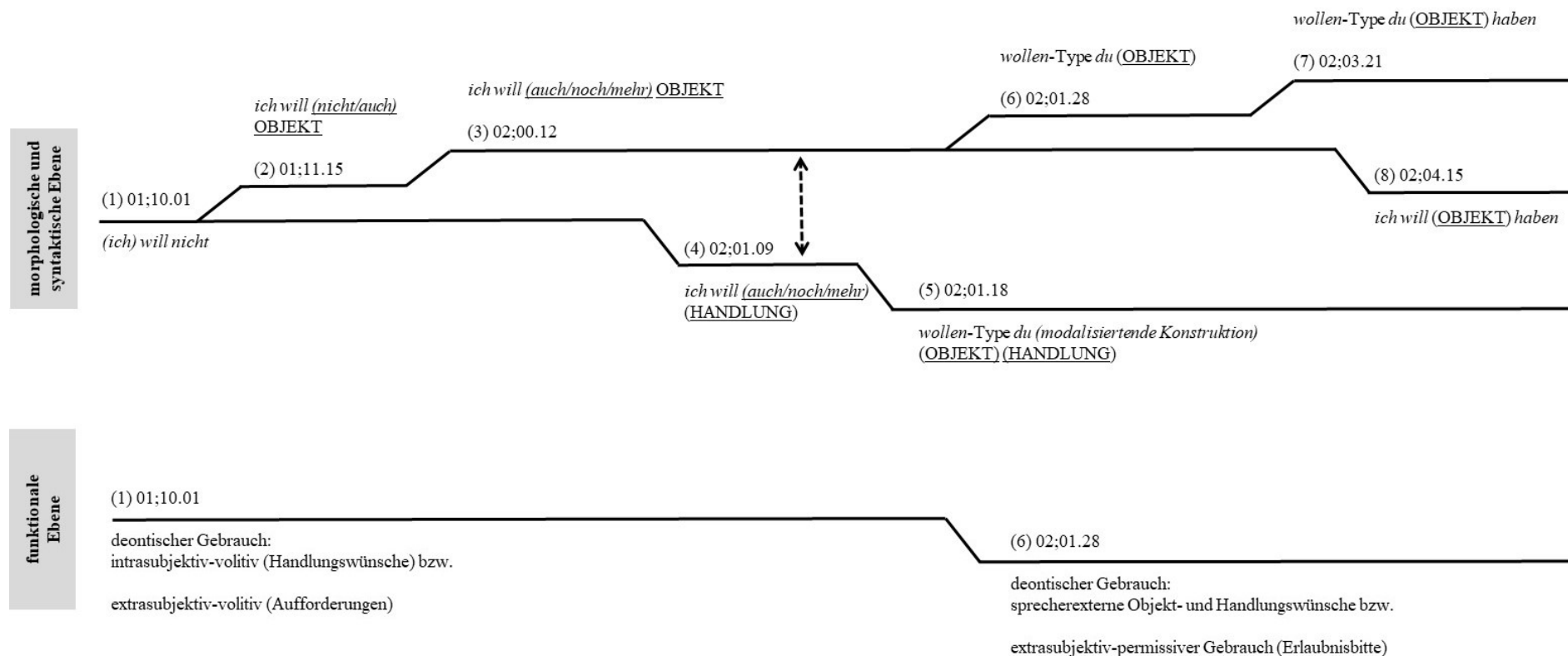
7.3 Lillys Schematisierungspfad von *wollen*

Lilly lenkt mit 01;10.03 zum ersten Mal mit der *wollen*-Konstruktion die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen erfolgreich auf ihren Wunsch, eine Handlung nicht auszuführen. Die wenigen kindlichen Äußerungen mit dieser Konstruktion deuten zunächst eine geringe Topologisierung und eine enge Bindung an den *will*-Type an. Ab 01;11.15 weitet Lilly die Funktion auf kindliche Wunschäußerungen nach Objekten aus und es zeigt sich in ihrem Gebrauch das topologisierte Schema *ich will* (OBJEKT). Dieses Schema ist anfangs kaum grammatikalisiert und wird erst komplexer, als das Kind modalitätsverändernde Konstruktionen, wie *auch*, *noch* oder *nur*, ergänzt.

Ab 02;01.09 nimmt die Grammatizität des Schemas durch Paradigmatisierung zu und Lilly kombiniert den *will*-Type mit Verben, um Handlungswünsche zu kommunizieren. Im gleichen Zeitraum kommt es zu einem Anstieg der Verwendung der *wollen*-Konstruktion und es zeichnen sich zwei Form-Funktionsschemata im kindlichen Gebrauch ab. *Ich will* (HANDLUNG) ist funktional auf Handlungen beschränkt und wird in den folgenden Monaten zunehmend komplexer. Objektwünsche werden von Lilly immer noch mit dem Schema *ich will* (*auch/noch/nur*) (OBJEKT) kommuniziert und teilweise durch weitere Äußerungen ergänzt, wie das folgende Beispiel zeigt. Oft werden diese kindlichen Äußerungen von den Bezugspersonen als Aufforderung verstanden, weshalb auch erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkungen auf sprecherexterne Handlungsaufforderungen erfolgen (extrasubjektiv-volitiver Gebrauch).

02;01.10 Lilly: [...] (.) ich+will auch+maten [x 3] [= spricht mit vollem Mund] Ich
 nehm' eine Maten [: Tomaten] . xxx@b

Die große Ähnlichkeit der beiden Schemata spricht dafür, dass Lilly die Verwendung durch Analogie verbunden hat, worüber das Schema *ich will* (*auch/noch/nur*) (HANDLUNG/OBJEKT) entsteht. Hierauf deutet auch die gleichzeitige Zunahme der Komplexität und Produktivität beider Schemata hin. Gegen eine erfolgreiche Analogie spricht jedoch, dass erst mit 02;04.15 eine Paradigmatisierung der Konstruktionsschemata mit der Funktion eines Objektwunsches im kindlichen Gebrauchs erkennbar wird. Lilly kombiniert nun den *will*-Type mit weiteren Verben, um die Aufmerksamkeit ihrer Kommunikationspartner auf Objektwünsche zu lenken. Dies erfolgt jedoch erst Monate, nachdem Lilly bereits das komplexe Konstruktionsschema *ich will* (OBJEKT) (*auch/noch/nur*) (HANDLUNG) regelmäßig gebraucht.



Grammatikalisierungsprozesse:

Komplexitätszunahme und Funktionsausweitung (3)

Topologisierung (2), (4), (5), (6)

Frequenz- und Komplexitätszunahme (4)

Paradigmatisierung und Obligatorisierung (4)

Funktionsausweitung (5), (6)

Paradigmatisierung (7), (8)

Abbildung 72: Schematisierungspfade von Lillys Gebrauch der *wollen*-Konstruktion

Wie in Lillys Schematisierungspfad in Abbildung 72 zum Ausdruck kommt, zeigt ihr Gebrauch ab 02;01.10 eine funktionale Ausweitung des handlungsreferierenden *wollen*-Schemas und ab 02;01.28 des objektreferierenden *wollen*-Schemas. Lilly kommuniziert nun zunehmend auch erfolgreich sprecherexterne Wünsche nach Objekten oder Handlungen mit dem Schema *woll/will/wills/winn du* (OBJEKT/HANDLUNG). Mit ihre Äußerungen lenkt sie die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen bis 02;05.05 immer auf einen sprecherbezogenen Wunsch, das referierte Objekt zu erhalten oder die Handlung selbst durchzuführen. Hierbei ist auffällig, dass der *wollen*-Type in diesen Konstruktionsschemata weniger topologisiert ist als in ihren anderen *wollen*-Äußerungen und daher häufig variiert.

Auch wenn die Schemata mit *wollen* im weiteren Gebrauch zunehmend komplexer und frequenter werden und Platzhalter eine zunehmende Produktivität aufweisen, ist im Aufnahmezeitraum keine Flexibilisierung in ihrem Gebrauch erkennbar. Die kindliche Verwendung spricht nicht dafür, dass die Schemata durch Analogie verbunden werden. Bis zum Ende der Aufnahmen bleibt in ihren *wollen*-Äußerungen eine deutliche Dominanz der Selbstreferenz erhalten.

8 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

8.1 Parallelen in der Erwerbsdynamik

In formaler Hinsicht zeigen die anfänglichen kindlichen Äußerungen mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* die Gemeinsamkeit, dass Konstruktionsschemata zunächst wenige sprachliche Elemente enthalten und nur allmählich verschiedene typespezifische Schemata herausgebildet werden. Innerhalb der Konstruktionsgrammatik wurde dies als konservative Lernstrategien beschrieben. Oft lässt sich bei den drei analysierten Kindern ein identischer Type in den Konstruktionsschemata beobachten. Dies trifft insbesondere auf die kindlichen Verwendungen von *wollen*, *müssen*, *können* und *sollen* zu. Die dominierenden Types *will*, *muss*, *kann* und *soll* bleiben lange als frequenteste Form bestehen. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass die Wortstämme durch kontextbedingte Salienzeffekte in der Wahrnehmung hervorstechen.

Eine weitere formale Gemeinsamkeit im Erwerbsprozess ist die zunehmende Topologisierung, Komplexität und Produktivität der typespezifischen Schemata. Erwerbsfortschritte sind gelegentlich durch Hochkonjunkturen bestimmter Schemata von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* oder *brauchen* gekennzeichnet, die von einem Aufnahmetag bis hin zu mehreren Wochen reichen. Die Hochkonjunkturen werden manchmal von einer Polyfunktionalität eines Schemas begleitet und führen immer zu einer Zunahme der Produktivität, Komplexität und Grammatizität oder zu einer Flexibilisierung des Schemas. Hochkonjunkturen sind aber keine dokumentierte Voraussetzung kindlicher Lernfortschritte. Zum Ende der in dieser Arbeit betrachteten Erwerbszeiträume lässt sich eine Flexibilisierung der Schemata beobachten und der Gebrauch löst sich wieder von den topologisierten, typegebundenen Schemata.

Auch hinsichtlich der Gebrauchsfunktion zeigen sich Erwerbsgemeinsamkeiten. Alle betrachteten Kinder verbinden mit *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* zunächst nur eine deontische Modalfunktion mit intrasubjektiver oder extrasubjektiver Quelle des Redehintergrunds. *Mögen/möchten*, *müssen* und *können* sind die einzigen Konstruktionen, bei denen beide Quellen des Redehintergrunds in den kindlichen Äußerungen im Handlungszusammenhang erkennbar werden. Eine einheitliche Reihenfolge im Erwerb des Redehintergrunds der deontischen Modalfunktion besteht nicht. Die Äußerungen aller Kinder mit *mögen/möchten* enthalten zunächst eine deontische Modalfunktion mit intrasubjektiver Quelle und bei *müssen* zunächst eine deontische Modalfunktion mit extrasubjektiver Quelle. Der Gebrauch von *können* zeigt hingegen kein einheitliches Bild. Während Leo und Lilly mit *können* die Möglichkeit einer Handlung kommunizieren möchten (extrasubjektive Quelle), ist bei Caroline im Handlungszusammenhang zunächst die erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung auf eine sprecherbezogene Handlungsfähigkeit zu beobachten (intrasubjektive Quelle).

Die Analyse zeigt, dass die funktionale Differenzierung der verschiedenen Konstruktionen mithilfe unterschiedlicher Redehintergründe nur bedingt zur Einordnung der kindlichen Äußerungen geeignet ist, weil der Handlungszusammenhang oft keine derartige funktionale Differenzierung erkennen lässt. Gleichwohl dominieren bei allen Kindern volitive und circumstantielle Redehintergründe in den kindlichen Äußerungen. Dies deckt sich mit dem Gebrauch erwachsener Sprecher. Normative und teleologische Redehintergründe sind in den kindlichen Äußerungen deutlich seltener oder gar nicht enthalten.

Ab 02;06 werden bei allen Kindern im Handlungszusammenhang einiger Äußerungen schon Spekulationen hinsichtlich der Proposition ihrer Äußerungen erkennbar, indem sie spezifische, unsicherheitsmarkierende Konstruktionen, wie z. B. *glauben*, *denken*, *vielleicht* oder *eigentlich*, äußern. Nur Leo produziert während der Aufnahmen auch Äußerungen mit einer evidentiellen Modalfunktion. Für die Kinder lässt sich daher unter Berücksichtigung von Palmers Terminologie (Unterkapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) folgende Erwerbsreihenfolge für die funktionale Ebene der Konstruktionen festhalten:

dynamisch/deontisch > epistemisch > evidentiell.

In diesem Zusammenhang deutet sich zudem der Einfluss der Quelle des Redehintergrunds auf die Erwerbsdynamik an, wenn diese den kindlichen Gebrauch einer Konstruktion dominiert. *Wollen* und *mögen/möchten*, die als einzige der sieben untersuchten Konstruktionen vorrangig durch eine deontische Modalfunktion und mit einer intrasubjektiven Quelle des Redehintergrunds im Gebrauch der Bezugspersonen gekennzeichnet sind, werden von allen Kindern länger und häufiger ohne weitere Verben verwendet als die übrigen sechs untersuchten Konstruktionen. Einzige Ausnahme bildet *brauchen*, das von allen Kindern in einer Äußerung nie mit Verben kombiniert wird.

Eine dominierende epistemische oder evidentielle Modalfunktion einer Konstruktion ist bei keinem der Kinder dokumentiert und nur bei *können*, *müssen* und *sollen* werden im Handlungszusammenhang zumindest einige kindliche Äußerungen mit einer epistemischen Kommunikationsfunktion beobachtet. *Können* und *müssen*, die zwei untersuchten Konstruktionen mit dem größten funktionalen Spielraum (vgl. Unterkapitel 4.1.3), deuten vereinzelt auch eine evidentielle Modalfunktion im kindlichen Gebrauch an.

8.2 Konstruktionsspezifische Erwerbsdynamiken

Die Analysen des frühen Erwerbs von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* durch Leo, Caroline und Lilly mittels der Dynamischen Konstruktionsgrammatik zeigen, dass verbspezifische Erwerbsdynamiken vorliegen und keine allgemeinen Aussagen über die Konstruktionen hinweg erfolgen können.

Konstruktionen wie *sollen*, *müssen* und *nicht dürfen*, mit denen kompetente Sprecher häufig eine extrasubjektive Notwendigkeit (deontische Modalfunktion) benennen, werden in den

kindlichen Äußerungen hingegen früher und öfter mit einem Verb kombiniert, ohne dass hierbei ein einheitliches Bild zwischen den Kindern erkennbar wird. Bei Leo und Lilly ist bereits in der ersten dokumentierten *sollen*-Äußerung, bei Leo und Caroline in der ersten dokumentierten *dürfen*-Äußerung und bei Caroline in der ersten dokumentierten *müssen*-Äußerung ein weiteres Verb enthalten (Abbildung 7). Die anderen Modalverben-Types werden von den Kindern zu Beginn nie mit weiteren Verben kombiniert. Eine funktionale Gemeinsamkeit der kindlichen *müssen*-, *sollen*- und *dürfen*-Äußerungen ist, dass alle Kinder so auf eine Bewegungshandlung verweisen, ohne eine formale Bezugnahme durch ein weiteres Verb zu realisieren. Diese Kommunikationsfunktion ist jedoch bei den Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Darüber hinaus zeigen sich weitere konstruktionsspezifische Erwerbsdynamiken. Kindliche *wollen*-Äußerungen lassen beispielsweise ein fixierteres bzw. topologisiertes und komplexeres Schema erkennen als *mögen/möchten*-Äußerungen, obwohl alle Kinder sowohl mit *wollen* als auch mit *mögen/möchten* zu Beginn vorrangig die gemeinsame Aufmerksamkeit auf eigene Wünsche lenken. Der kindliche Gebrauch von *mögen/möchten* zeigt insbesondere bei Leo und Lilly eine anfängliche Bindung zum Situationskontext des Essens, die sich nur langsam löst. *Wollen*, *mögen/möchten* und *können* werden ferner regelmäßig mit der Konstruktion *nicht* negiert, was in den frühen kindlichen *müssen*-, *sollen*-, *dürfen*- und *brauchen*-Äußerungen ausgesprochen selten ist. Hieraus ist zu schließen, dass die Funktion einer extrasubjektiven Notwendigkeit von den Kindern selten negiert wird.

Weitere Unterschiede im Erwerb von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* bestehen insbesondere im Zusammenhang mit pronominalen Subjekten. *Wollen* und *mögen/möchten* werden von allen Kindern häufig mit dem pronominalen Subjekt *ich* kombiniert, wobei die Position von *ich* in *wollen*-Äußerungen fixierter ist als in den kindlichen *mögen/möchten*-Äußerungen.

	<i>wollen</i>	<i>mögen/ möchten</i>	<i>müssen</i>	<i>können</i>	<i>sollen</i>	<i>dürfen</i>	<i>brauchen</i>
Fixierte Konstruktions- schemata	X						
Häufige Negationen mit <i>nicht</i>	X	X		X			
Frühe und häufige Kombination mit Verben			X		X	X	
Bezugnahme auf Bewegungsrichtung (ohne weitere Verben)			X		X		
Dominanz eines pronominalen Subjekts	X (<i>ich</i>)	X (<i>ich</i>)					
Epistemischer Verwendungskontext			X	X	(X)		
Evidentieller Verwendungskontext			X	(X)			
Größten Unterschiede in den Erwerbsstrategien zwischen den Kindern				X			

Tabelle 21: Konstruktionsspezifische Erwerbsdynamiken von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen*

Die abgebildeten konstruktionsspezifischen Erwerbsdynamiken von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* in der Tabelle 21 deuten zwei weitere Erwerbszusammenhänge an. Zum einen könnte die kindliche Aufmerksamkeitslenkung auf eine Bewegung die frühere Kombination der Konstruktionen mit weiteren Verben fördern. Zum anderen ist die Negierung mit *nicht* seltener in kindlichen Äußerungen mit zwei Verben. Die Konstruktion *nicht* und handlungsreferierende Konstruktionen könnten zwei kindliche Kombinationsstrategien darstellen, um Schemata zu erweitern. Sie fördern den Erwerb aber nicht gegenseitig. Diese Erwerbszusammenhänge müssten jedoch experimentell überprüft werden, da sie sich nicht allein über eine Korpusanalyse belegen lassen.

8.3 Kindspezifische Erwerbsdynamiken

Es zeichnen sich interessante kindspezifische Erwerbsunterschiede ab, obwohl der sprachliche Input z. T. große Ähnlichkeiten aufweist. Die individuellen Ausprägungen zeigen sich hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit, der ersten Verwendungszeitpunkte, der Dauer des Erwerbs sowie der Produktivität, Komplexität, Grammatizität und Flexibilität der Konstruktionen. Bei Lilly und Caroline ist z. B. im frühen Gebrauch von *wollen*, *mögen/möchten* und *können* ein dominierender Sprecherbezug in der Kommunikationsfunktion auffällig, aber nur bei Lilly zeigt sich dies auch über die Äußerungsform durch das pronominale Subjekt *ich*. Caroline äußert *ich* in der anfänglichen Erwerbsphase nie und auch später seltener als Lilly. Die Position des pronominalen Subjekts *ich* ist bei Caroline zudem flexibler als bei Lilly. Konstruktionen, mit denen Lilly auf Subjekte Bezug nimmt, sind in ihren Äußerungsschemata alle in einem fixierten Platzhalter und vor *wollen*, *mögen/möchten* und *können* positioniert. Möglicherweise hilft Lilly die eingeschliffene Kombination mit *ich*, um diesen Platzhalter für Handlungsakteure wahrzunehmen und formal zu gebrauchen. Bei Leo fällt in diesem Zusammenhang auf, dass er als einziger mit den pronominalen Subjekten *ich* und *du* konsequent einen Bezug zum Sprecher herstellt. Ein funktionaler Unterschied zwischen *ich* und *du* ist im Handlungszusammenhang seiner Äußerungen bis 02;10 nicht zu ermitteln.

Weitere auffällige Beispiele eines kindspezifischen Gebrauchs kommen insbesondere bei *können* zum Ausdruck. *Können* wird z. B. von Caroline sehr häufig und sehr früh mit dem pronominalen Subjekt *ich* kombiniert, eine für sie ungewöhnliche Verwendung. Bei Lilly liegt genau das Gegenteil vor. Ihre *können*-Äußerungen enthalten im Vergleich zu ihren anderen Äußerungen seltener das pronominale Subjekt *ich*. Lilly lenkt mit dieser Konstruktion zudem die Aufmerksamkeit ihrer Mutter erfolgreich auf die Bitte, eine Handlung auszuführen. Ihr Gebrauch zeigt im Schema Platzhalter nach *können*. Leos *können*-Äußerungen enthalten hingegen bis 02;06 gar keine pronominalen Subjekte.

In den Analysen werden ferner zahlreiche kindspezifische Polyfunktionalitäten entdeckt. Die Kinder verwenden mehrere Funktionen über einen bestimmten Zeitraum für ein formal

identisches Schema. Zwischen den Kindern unterscheiden sich dabei sowohl die Verwendungsfunktionen, die Form der Konstruktionen sowie die Dauer der Polyfunktionalität. Hierbei werden außerdem kindspezifische Gebrauchsfunktionen beobachtet. Caroline äußert den Willen eines Akteurs (intrasubjektiv-volitiv Funktion) beispielsweise als einzige mit *müssen* und Lilly als einzige mit *sollen*. Lilly erstellt zahlreiche Übergeneralisierungen von *dürfen*, *sollen* oder *können*, während bei Caroline keine transkribiert sind.¹¹⁰ Die Verwendung von *sollen* zeigt bei Leo eine Besonderheit. Er stellt mit *ich* und *du* nicht einen deiktischen Bezug zu sich als Subjekt her, sondern zu einer anwesenden Bezugsperson und fordert mit dem pronominalen Subjekt *ich* Bezugspersonen zu einer Handlung auf. Diese Aufmerksamkeitslenkung auf Handlungsaufforderungen ist im Handlungszusammenhang seiner *sollen*-Äußerungen mit Konstruktionen einer expliziten Referenz auf sprecherexterne Subjekte oder mit den subjektreferierenden Konstruktionen *der*, *die* und *das* nicht vorhanden. Leos Gebrauch zeigt dabei auch beide Funktionen zu einem gleichen Erwerbszeitraum und einen Rückfall zur anfänglichen und eingeschliffenen Verwendungsfunktion, bevor er ausschließlich einen sprecherexternen Bezug mit *du* in seinen *sollen*-Äußerungen herstellt. Diese Form-Funktionszuweisung und Polyfunktionalität ist bei keinem der beiden Mädchen dokumentiert und hätte ohne den Vergleich zum Gebrauch der anderen Konstruktionen fälschlicherweise auf Leos Gebrauch von *ich* zurückgeführt werden können.

Die Erwerbsverläufe bei den drei Kindern unterscheiden sich weiter in Bezug auf die dominierende Kommunikationsfunktion. Fast die Hälfte von Leos *können*-Äußerungen enthalten z. B. über einen längeren Erwerbszeitraum die Sequenz *kann man*. Der Handlungszusammenhang spricht dafür, dass er hiermit die Aufmerksamkeit der Kommunikationsakteure auf eine grundsätzliche Möglichkeit einer Handlung richtet. Diese ist durch eine passivähnliche Funktion gekennzeichnet, was in den Korpora der beiden Mädchen nicht in *kann man*-Äußerungen dokumentiert ist. Bei Leo dominieren des Weiteren die Schemata *sollen/müssen orts- und richtungsweisende Konstruktion*, die bei Caroline und Lilly selten belegt sind.

Ein weiterer interessanter Verwendungsunterschied ist, dass Lilly dazu neigt, die modale Stärke ihrer *können*-, *sollen*- und *müssen*-Äußerungen abzuschwächen, so dass vermeintliche Aufforderungen und Anweisungen häufig der Kommunikationsfunktion von Bitten ähneln. Bei Caroline ist das Gegenteil zu beobachten. Sie verstärkt ihre *müssen* und *dürfen*-Äußerungen regelmäßig und fordert ihre Bezugspersonen ausdrücklich zu einer Handlung auf.

Abschließende Beispiele für Erwerbsunterschiede liefert der frühe Gebrauch von *können* und *mögen/möchten*, der durch große funktionale Unterschiede zwischen den Kindern gekennzeichnet ist. Leo kommuniziert mit *können* im ersten Jahr der Verwendung v. a. grundsätzliche (passivähnliche) Möglichkeiten, Lilly lenkt die gemeinsame Aufmerksamkeit erfolgreich auf Handlungsmöglichkeiten für einzelne Subjekte und Caroline auf Fähigkeiten von Akteuren.

¹¹⁰ In diesem Zusammenhang kann es sich jedoch auch um eine unvollständige und fehlerhafte Transkription handeln (Unterkapitel 5.2).

Caroline verweist mit *mögen* auf Objektwünsche und mit *wollen* auf Handlungswünsche. Leo und Lilly beziehen sich mit *mögen* hingegen anfangs nur auf geschmackliche Neigungen und ihre Äußerungen zeigen eine deutlich stärkere Bindung an den Situationskontext des Essens.

8.4 Vergleich mit bisherigen Forschungsergebnissen

Die bisherigen Forschungsergebnisse zum Erwerb der Modalverben wurden vorab in vier Hypothesen zusammengefasst (Unterkapitel 4.2), um einen Vergleich mit den Ergebnissen der Analyse dieser Dissertation übersichtlicher zu gestalten. Die Hypothese I fasst das Forschungsergebnis zum Erwerb der Modalverben zusammen, dass sprachlernende Kinder anfangs *wollen* und *können* erwerben und erst dann *sollen*, *mögen* und *dürfen*. Diese erste Hypothese kann anhand der Korpora der drei Kinder nicht bestätigt werden. Lilly erwirbt z. B. zuerst *dürfen* und Leo *brauchen*. Allgemeine Aussagen über bestimmte Erwerbsreihenfolgen sind daher offensichtlich nicht möglich.

Wollen gehört hingegen bei allen Kindern zu den ersten produktiv benutzten und frequentesten Modalverben, wie von Adamzik (1985) beschrieben. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung auf den kindlichen Willen eine bedeutende Kommunikationsfunktion darstellt. Die Korpusanalyse zeigt zudem, dass Bezugspersonen die kindlichen Äußerungen häufig als Wünsche deuten und ihren Kindern regelmäßig Reformulierungen mit *wollen* anbieten. Dieses Sprachverhalten erhöht die kontextbedingte Salienz der Konstruktion und fördert so ihren Erwerb.

Die Hypothese II enthält die bisherige Forschungserkenntnis, dass eine enge Bindung von *wollen* und *mögen/möchten* an das pronominale Subjekt *ich* sowie von *sollen* und *dürfen* an das pronominale Subjekt *du* besteht. Zwar enthalten alle kindlichen Äußerungen mit *wollen* und *mögen/möchten* sprecherbezogene Subjekte, diese werden aber z. B. von Caroline zu Beginn nie und auch später nur selten benannt. Leos Äußerungen beziehen sich außerdem schon früh und häufiger auf sprecherexterne Subjekte. Bei Lilly besteht eindeutig eine frequente Bezugnahme zum Sprecher als Subjekt. Mit Blick auf *sollen* erfolgt nur bei Caroline und erst ab 02;07 eine regelmäßige Bezugnahme zu Kommunikationspartnern mittels des pronominalen Subjekts *du*. In den kindlichen *dürfen*-Äußerungen ist bei Caroline und Lilly hingegen oft das pronominale Subjekt *ich* enthalten. Die Hypothese II kann daher nur eingeschränkt anhand der Korpusdaten bestätigt werden.

Die Hypothese III besagt, dass eine funktionale Erwerbsreihenfolge von Modalverben besteht. Sie werden zunächst als Vollverb mit einer deontischen Modalfunktion gebraucht. Eine epistemische Modalfunktion wird bisherigen Forschungsergebnissen zufolge erst im Vorschulalter erworben. Von allen hier analysierten Kindern werden *wollen*, *mögen/möchten*, *können* und *brauchen* zunächst nicht mit Verben kombiniert. *Wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* sind zudem zu Beginn in den kindlichen Äußerungen nur mit einer deontischen Modalfunktion dokumentiert. Entgegen bisheriger Beobachtungen, wie z. B. von

Ramge (1987), Stephany (1993), Knobloch (2001a) oder Doitchinov (2007), dass epistemische und evidentielle Modalfunktionen erst im Vorschulalter erworben werden, ist in allen hier analysierten Kindersprachekorpora eine epistemische Funktion in *können*- und *müssen*-Äußerungen schon im frühen Gebrauch erkennbar. Eine Ursache für die abweichende Beobachtung ist vermutlich darin begründet, dass eine derartige Kommunikationsfunktion nur selten dokumentiert ist und die bisherigen Forschungsergebnisse auf kleineren Korpusdaten basieren. Die Analyse dieser Arbeit basiert hingegen auf umfangreichen, längsschnittlich aufgebauten Kindersprachekorpora.

Hirst und Weil (1982) sowie Knobloch (2001a) führen zudem an, dass auch die modale Stärke erst im Vorschulalter erworben wird. Entgegen dieser Beobachtung sind die sprachlernenden Kinder der hier untersuchten Korpora bereits im frühen Erwerbsprozess sensibel gegenüber der modalen Stärke. Dies zeigen beispielsweise Lillys Reformulierungen durch unterschiedliche Modalverb-Types. Alle Kinder benutzen außerdem zahlreiche Konstruktionen, die die modale Stärke von Äußerungen mindern oder verstärken. Ein Einfluss der modalen Stärke der Konstruktionen auf die Erwerbsreihenfolge ist jedoch nicht nachweisbar.

Die Hypothese IV, dass Modalverben Einstiegsverben sind (Knobloch 2000a), kann anhand der analysierten Korpusdaten bestätigt werden. *Wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* werden von allen Kindern und ihren Bezugspersonen früh und sehr frequent geäußert. Allerdings sind nicht die einzelnen Modalverben, sondern vielmehr spezielle Types der Modalverben das strukturierende Element in lexemgebundenen Konstruktionen. Es lassen sich zudem regelmäßig Übergeneralisierungen beobachten, was Tomasello (2003a) für Einstiegsverben ausschließt.

Auch wenn bisherige Forschungsergebnisse in Teilen bestätigt werden können, zeigt sich, dass die Erwerbsprozesse der Modalverben in bisherigen Forschungsarbeiten vereinfacht dargestellt wurden und die Komplexität des kindlichen Erwerbsprozesses nicht ausreichend dargestellt werden. Individuelle Lernwege und flexibles Kommunikationsverhalten von sprachlernenden Kindern sowie von Bezugspersonen wurden teilweise vernachlässigt und ein Lernerfolg durch die Individualität des Erwerbsprozesses ignoriert. Zudem zeigt sich, dass die Forschungserkenntnisse überwiegend nicht auf Langzeitkindersprachekorpora basieren und daher grundsätzlich problematisiert werden müssen.

8.5 Überprüfung der eigenen Forschungshypothesen

Die vor der Analyse formulierten Individualitäts- und Instabilitätshypothese werden über die Korpusanalyse der drei sprachlernenden Kinder Leo, Caroline und Lilly und am Beispiel des Erwerbs von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* überprüft. Die **Individualitätshypothese** besagt, dass der Erstspracherwerbsprozess individuell verläuft und durch variierende Entwicklungsschritte und -sprünge gekennzeichnet ist, weshalb kindspezifische Konstruktionen und Unterschiede in den Verwendungen der Konstruktionen sowie kindspezifische Schematisierungspfade mit zunehmender Grammatizität existieren. Diese Hypothese kann anhand der Auswertungen bestätigt werden. Die Kookkurrenzgraphen und eine qualitative Analyse des Gebrauchs einzelner Konstruktionen haben ergeben, dass zwischen den Kindern Erwerbsparallelen bestehen und bei allen Kindern Grammatikalisierungsprozesse im Erwerb beobachtet werden können. Es existieren aber auffällig viele Unterschiede hinsichtlich des funktionalen und formalen Gebrauchs und der Erwerbsdynamiken zwischen den Kindern. Die Schematisierungspfade und die Kookkurrenzgraphen visualisieren, dass kindliche Verwendungsschemata in ihrer Topologisierung, Erwerbsreihenfolge, Verwendungsdauer, in ihren dominierenden Types, der Produktivität der sprachlichen Muster und auch in den Verwendungskontexten variieren.

Ebenso kann die **Instabilitätshypothese** auf Basis der drei analysierten Kindersprachekorpora bestätigt werden. Diese besagt, dass das kindliche Sprachverhalten durch dynamische Instabilität gekennzeichnet ist. Die Korpusanalyse zeigt, dass Konstruktionen zunächst sehr lokal, also eng an einzelne Gebrauchsmomente gebunden sind, und typespezifische Verwendungsschemata existieren. Die weitere Erwerbsdynamik ist durch Polyfunktionalität gekennzeichnet, in der kindspezifische Form-Funktionsverbindungen unterschiedliche kommunikative Ziele erfüllen können und über unterschiedliche Zeiträume erfolgreich für die gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung gebraucht werden. Verwendete Form-Funktionsverbindungen sind daher nie lange stabil und ermöglichen den sprachlernenden Kindern quasi provisorisch kurzfristige Kommunikationsziele zu erreichen. Im weiteren Erwerbsprozess verändern sich die kindlichen Konstruktionen durch die Interaktion mit den Bezugspersonen und den allgemeinkognitiven Fähigkeiten der Kinder permanent sind daher durch eine deutliche dynamische Instabilität gekennzeichnet.

9 Schluss

Die in dieser Arbeit entwickelte Dynamische Konstruktionsgrammatik (DCxG) dient einer handlungsorientierten Beschreibung des Gebrauchs sprachlicher Zeichen. Die DCxG stellt eine Theorieerweiterung aus den gebrauchsbasierten Ansätzen der Konstruktionsgrammatik, den Annahmen des Gebrauchsbasierten Modells sowie den gebrauchsbasierten Ansätzen der Grammatikalisierungstheorie dar. Sprachliches Verhalten wird innerhalb der DCxG als aus konventionellen, kulturspezifischen und sich potentiell verändernden Symbolen bestehend betrachtet. Diese sind das Resultat einer kognitiven Organisation durch allgemeinkognitive Fähigkeiten von Erfahrung mit Sprache in der sozialen Interaktion. Es existieren somit drei, das Sprachverhalten gestaltende Faktoren: die soziale Interaktion, die Beschaffenheit der sprachlichen Zeichen sowie ihre Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung mittels allgemeinkognitiver Fähigkeiten. Diese drei Faktoren wirken auf den unterschiedlichen Sprachbetrachtungsebenen der Ontogenese, Synchronie und Diachronie. Die Ebene der Ontogenese, also des kindlichen Spracherwerbs, steht in dieser Arbeit im Vordergrund.

Die soziale Interaktion ist eine Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher Zeichen und variiert bei sprachlernenden Kindern, weil verschiedene situative Kontexte der Äußerungen existieren, sich Erfahrungen der Kommunikationspartner individuell verändert und unterschiedliche Handlungsziele und Kommunikationserfolge in der sozialen Interaktion bestehen. Auch die allgemeinkognitiven Fähigkeiten der Akteure sind individuell ausgeprägt und erzeugen deshalb bei Sprachlernern variierende Erwartungen gegenüber Äußerungseinheiten. Hierdurch kommt es zu Unterschieden in der Wahrnehmung und Verarbeitung verschiedener sprachlicher Zeichen. Die zwei genannten

Faktoren gestalten und verändern die Beschaffenheit des individuellen Sprachverhaltens permanent, das sprachliche Zeichen unterschiedlicher Grammatizität, Abstraktheit, Komplexität und Verfestigung enthält.

Wenn sprachliches Repertoire aus der Erfahrung individueller Sprecher resultiert, ist dieses folglich bei Kindern weniger gefestigt und besonders instabil, weil die kindliche Sprachverwendung durch vergleichsweise wenige Instanzen etabliert wurden. Je älter Kinder werden, desto mehr Erfahrungen sammeln sie und desto gefestigter werden ihre sprachlichen Kategorien. Die Veränderungsgeschwindigkeit sprachlicher Zeichen verlangsamt sich also im

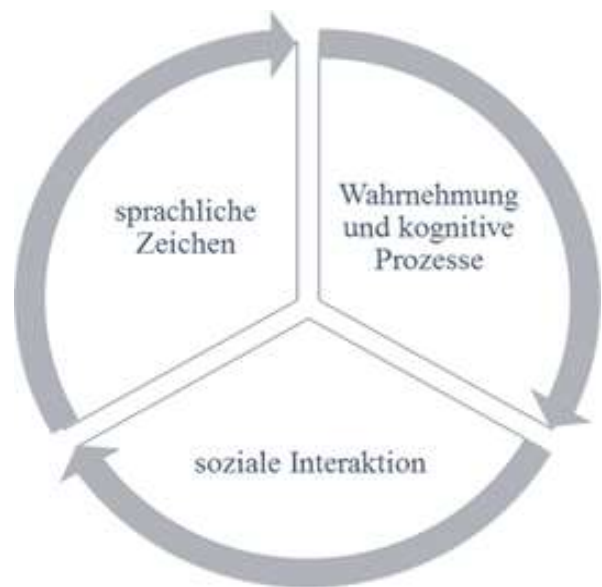


Abbildung 73: Drei gebrauchsbasierte und das Sprachverhalten gestaltende Faktoren

Erwerbsprozess. Die größte Veränderungsdynamik sprachlicher Zeichen zeigt sich im Erstspracherwerb, sie findet aber auch im diachronen Sprachwandelprozess statt.

Aus diesen Erkenntnissen wurden die Individualitäts- und Instabilitätshypothese für den Erstspracherwerbsprozess abgeleitet (Unterkapitel 3.6). Die Individualitätshypothese besagt, dass der Erstspracherwerbsprozess ausgesprochen individuell verläuft und durch variierende Entwicklungsschritte und -sprünge gekennzeichnet ist, weshalb auch kindspezifische Verwendungsunterschiede und Erwerbsdynamiken existieren. Die Instabilitätshypothese besagt, dass das kindliche Sprachverhalten durch dynamische Instabilität gekennzeichnet ist.

Die DCxG bedenkt diese Komplexität (Kapitel 3) und mithilfe der Neudefinition des Konstruktionsbegriffs, die das Konzept der Salienz enthält, können Beobachtungen bestehender Forschungsarbeiten zum Erstspracherwerb plausibilisiert werden (Unterkapitel 3.5). Die verarbeitungsbedingte Salienz gibt z. B. Aufschluss darüber, wie kompetente Sprecher derart zuverlässig auf unkonventionelle kindliche Äußerungsformen reagieren. Diese springen für sie durch einen größeren Überraschungswert in der Aufmerksamkeit hervor. Kontextbedingte Salienzeffekte begründen wiederum allgemeine Erwerbstendenzen im Erstspracherwerb. Kinder verwenden anfangs insbesondere kontextbedingt salientere Konstruktionen und erst im weiteren Erwerbsprozess werden grammatikalisierte Konstruktionen gebraucht, deren kontextbedingte Salienz geringer ist. Die These, dass die kontextbedingte Salienz zu Beginn des Erstspracherwerbsprozesses einen größeren Effekt auf die Wahrnehmung sprachlicher Zeichen hat, während bei kompetenten Sprechern verarbeitungsbedingte Salienzeffekte kontextbedingte Salienzeffekte überlagern, scheint daher bestätigt.

Durch das Beschreibungsinventar der Konstruktionen können kindliche Äußerungen aus der Sicht des Lernenden und im jeweiligen Handlungszusammenhang analysiert werden. Hierbei steht im Vordergrund, dass sprachlernende Kinder die dynamische Instabilität ihres Sprachverhaltens nicht realisieren. Zum anderen wird angenommen, dass sprachlernende Kinder nicht primär das Ziel verfolgen, eine Umgebungssprache korrekt zu beherrschen. Sie wollen vielmehr erfolgreich eine geteilte Aufmerksamkeit herstellen.

Um die gebrauchsbasierten Annahmen und die zwei Hypothesen am Beispiel des kindlichen Erwerbsverlaufs von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* fundierter zu untersuchen, wurde als Ergänzung zu den bereits bestehenden Langzeitkindersprachekorpora von Leo und Caroline das Korpus des Mädchens Lilly erstellt. Darüber hinaus wurden durch die graphische Abbildung in Form von Kookkurrenzgraphen die netzwerkartige Organisation kindlichen Sprachgebrauch und darin enthaltende typische Verwendungsmuster dargestellt. Dieses Vorgehen wurde durch das Modell der Schematisierungspfade ergänzt. Hiermit konnte erstmals der Erwerbsverlauf über einen längeren Zeitraum graphisch vereinfacht abgebildet und so Erkenntnisse zur Erwerbsdynamik gesammelt werden.

Die Korpusanalyse zeigt, dass Kommunikationsziele bereits mittels einfacher Äußerungen im Situationskontext zu sehr frühen Erwerbszeitpunkten erreicht werden. Eine zufriedenstellende

Kommunikation zwischen sprachlernenden Kindern und ihren Kommunikationspartnern bedarf also nicht, dass die kindlichen Äußerungen in ihrer Form oder Funktion dem Grad der Abstraktheit und Komplexität der Konstruktionen kompetenter Sprecher gleichen. Die allgemeinkognitiven Fähigkeiten der Bezugspersonen und der sprachlernenden Kinder in der sozialen Interaktion ermöglichen einen flexiblen und provisorischen Umgang mit sprachlichen Symbolen im individuellen Handlungszusammenhang und sind eine Voraussetzung für die erfolgreiche Vermittlung und den erfolgreichen Erwerb einer Sprache in einer Sprachgemeinschaft.

Im Handlungszusammenhang zeigen sich bei allen Kindern anfangs ausschließlich deontische Modalfunktionen in den untersuchten Konstruktionen. Erst im späteren Erwerbsverlauf kann die grammatikalisierte epistemische und dann evidentielle Funktion beobachtet werden. Die Konstruktionen werden in den kindlichen Äußerungen anfangs zudem überwiegend nicht mit anderen handlungsreferierenden Konstruktionen kombiniert und die grammatikalisierte Verwendung mit Verben erfolgt i. d. R. erst zu einem späteren Zeitpunkt. Dies entspricht weitestgehend der Annahme einer zunehmenden Grammatizität der sprachlichen Zeichen im Erwerbsprozess, wie es in bisherigen grammatikalisierungstheoretischen Forschungsarbeiten zum Erstspracherwerb bereits formuliert wurde (Unterkapitel 2.5). Die Schematisierungspfade der kindlichen Entwicklung zeigen zudem, dass auch im Erstspracherwerb Grammatikalisierungsprozesse, wie die Paradigmatisierung, Obligatorisierung, Topologisierung oder Erosion, ablaufen. Dennoch sind Grammatikalisierungspfade nicht mit denen im Sprachwandelprozess zu vergleichen, sondern Ausdruck der gleichen allgemeinkognitiven Fähigkeiten, die bei der kindlichen und erwachsenen Sprachverarbeitung greifen.

Der kindliche Gebrauch von Konstruktionen ist zu Beginn zudem lokal an konkrete Gebrauchsmomente und fixierte Verwendungsschemata gebunden. Auf funktionaler Ebene sind die frühen kindlichen Äußerungen sehr bezugnehmend auf lokale Objekte, Handlungen oder Sachverhalte und werden erst im weiteren Erwerbsverlauf durch Paradigmatisierung, Obligatorisierung und Erosion grammatikalisiert. Durch Prozesse der Topologisierung, Flexibilisierung und Koaleszenz wird hingegen die Formseite von Konstruktionen zunehmend grammatikalisiert. Hierbei ist zu betonen, dass die Flexibilisierung kein typischer Grammatikalisierungsprozess darstellt. Die Schematisierungspfade zeigen jedoch, dass nach einer Topologisierung gefestigte Verwendungsmuster später durch die Flexibilisierung des Schemas im Grammatikalisierungsprozess wieder gelockert werden. Konstruktionsschemata werden im weiteren Erwerbsprozess daher auch zunehmend produktiver, weil Platzhalter immer häufiger mit verschiedenen Types gefüllt werden.

Ebenso zeichnet sich in der Verwendung der Kinder ab, dass Konstruktionsschemata häufig sehr typespezifisch sind, weil nur ein bestimmter Type im Schema existiert, um den herum sich Platzhalter im kindlichen Gebrauch abzeichnen. Traditionelle Grammatikkategorien, aber auch

die Kategorie eines Lexems ist deshalb eine ungenügende Beschreibungsebene, weil spezifische Types das fixierte Element in schematischen Konstruktionen sind.

In allen Kindersprachekorpora sind zudem Hochkonjunkturen, also kurzfristige Verwendungsanstiege bestimmter Konstruktionsschemata, dokumentiert. Diese werden manchmal von einer Polyfunktionalität eines Schemas begleitet. Form- und Funktionszuschreibungen dienen wieder einem provisorischen Erreichen kommunikativer Ziele. Im Zusammenhang mit einer Hochkonjunktur sind zudem immer Zunahmen der Komplexität und der Grammatizität oder eine Flexibilisierung des Schemas dokumentiert. Hochkonjunkturen sind aber keine dokumentierte Voraussetzung dieser kindlichen Lernfortschritte.

Ein detaillierter Vergleich dieser allgemeinen Entwicklung zeigt jedoch enorme Erwerbsunterschiede zwischen den Kindern. Leo gebraucht *du* beispielsweise als einziges Kind für eine sprecherbezogene Referenz, Lilly Sprachhandeln mit *wollen* und *mögen* zeigt ungewöhnlich frühe Höflichkeitspraktiken und nur bei Caroline ist eine sehr frühe Bindung von *wollen* und *mögen* an Negationspartikel zu beobachten. Hinsichtlich der Erwerbsreihenfolgen von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* lassen sich keine Gemeinsamkeiten beobachten und auch die Verwendungshäufigkeiten zeigen kaum Gemeinsamkeiten. Darüber hinaus unterscheiden sich die Verwendungsschema der Konstruktionen zwischen den Kindern hinsichtlich ihrer Handlungszusammenhänge, Komplexität, Flexibilität und des Verwendungszeitraums. Ferner sprechen die Daten dafür, dass Analogien zwischen Schemata bei den Kindern nicht einheitlich sind und kindspezifische Entwicklungsschritte, -sprünge, Polyfunktionalitäten und Hochkonjunkturen bestehen.

Bisherige Forschungserkenntnisse zum Erwerb der Modalverben erscheinen vor diesem Hintergrund die Individualität und Komplexität der Dynamik des Erwerbsprozesses zu vereinfachen (Unterkapitel 8.4). Die Unterschiede im Erwerb zwischen den drei Kindern sind so ausgeprägt, dass generelle Aussagen über die Erwerbsdynamik von *wollen*, *mögen/möchten*, *müssen*, *können*, *sollen*, *dürfen* und *brauchen* mittels einer Korpusanalyse nicht möglich sind. Vielmehr zeigt sich, dass die Individualitätshypothese bestätigt werden kann. Der Spracherwerb verläuft individuell, eben weil die soziale Interaktion mit dem Umfeld und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder niemals identisch ausgeprägt sind.

Die Handlungszusammenhänge der kindlichen Äußerungen zeigen zudem, dass sprachliche Formen und sprachliche Funktionen durch den Gebrauch in der sozialen Interaktion emergent sind. Die erfolgreiche Aufmerksamkeitslenkung mit kindlichen Form-Funktionsverbindungen wird durch kognitive Schematisierungsprozesse permanent erweitert. Polyfunktionalitäten von Konstruktionen können bei Leo, Caroline und Lilly in individueller Ausprägung beobachtet werden und variieren in ihrer Dauer zwischen einem Aufnahmetag bis hin zu mehreren Wochen. Durch individuelle Analogieprozesse entstehen hierbei auch kindspezifische Innovationen, Generalisierungen und Form-Funktionszuschreibungen. Aus diesem Grund kann auch die Instabilitätshypothese anhand der Korpusanalyse bestätigt werden.

Die normative Dimension von „Fehlern“ muss vor dem Hintergrund reflektiert werden. Der Erstspracherwerb zeigt, dass der kommunikative Erfolg für Sprachlerner im Vordergrund steht und Abweichungen von eingeschliffenen Verwendungsweisen der Sprachgemeinschaft häufig Ausdruck neuer Analogie- und Reanalyseprozesse sind. Diese sollten in der Forschung formal als Lernfortschritte und nicht als Fehler oder als etwas Unvollständiges kategorisiert werden, um die kognitive Leistung zu würdigen und eine handlungsorientierte Beschreibung zu ermöglichen.

Die vorliegende Analyse mithilfe der DCxG zeigt, dass dieser individuelle und instabile Sprachgebrauch eine effektive und erfolgreiche Lernstrategie darstellt. Entgegen der Annahme, der Erstspracherwerbsprozess sei mühelos und ungesteuert und verlaufe in relativ kurzer Zeit, zeigen die Beobachtungen Gegenteiliges. Der Erstspracherwerb wird durch eine Vielzahl unterschiedlicher allgemeinkognitiver Fähigkeiten ermöglicht und bedarf der individuellen Förderung in einer individuellen sozialen Interaktion, so dass es zu großen Unterschieden in der Erwerbsdynamik kommt. Form-Funktionsverbindungen werden auf individuellen Lernwegen erstellt, erweitert, bestätigt und verworfen. Der Erwerbprozess gestaltet sich daher als ein enorm komplexes und langwieriges, über Jahre dauerndes gemeinsames Erarbeiten innerhalb dialogischer Erwerbssituationen, in der sprachliche Konstruktionen nur allmählich an Grammatizität gewinnen.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang das Fehlen von multimodalen Daten und experimentellen Studien zum Erstspracherwerb. Eine Überführung bisheriger Kindersprachekorpora in ein einheitliches Format, ein Ausbau der Kindersprachekorpora und das Erheben multimodaler Daten in Kombination mit experimentellen Settings könnten wichtige Erkenntnisse zu Grammatikalisierungsprozessen, der Aufmerksamkeitslenkung oder Gebrauchsfunktionen im Erstspracherwerb liefern. In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch ein Erkenntnisgewinn durch interdisziplinäres Arbeiten mit der Zweitspracherwerbsforschung sowie mit beispielsweise der computergestützten Modellierung zu erreichen.

10 Literaturverzeichnis

- Abbot-Smith, Kirsten; Behrens, Heike (2006) How Known Constructions Influence the Acquisition of Other Constructions. The German Passive and Future Constructions. In: *Cognitive Science* 30 (6), S. 995–1026.
- Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2001) What Preschool Children Do and Do not Do with Ungrammatical Word Orders. In: *Cognitive Development* 16 (2), S. 679–692.
- Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2004) Training 2;6-Year-olds to Produce the Transitive Construction. The Role of Frequency, Semantic Similarity and Shared Syntactic Distribution. In: *Developmental Science* 7 (1), S. 48–55.
- Abbot-Smith, Kirsten; Tomasello, Michael (2006) Exemplar-Learning and Schematization in a Usage-Based Account of Syntactic Acquisition. In: *The Linguistic Review* 23 (3), S. 275–290.
- Abbot-Smith, Kirsten; Tomasello, Michael (2010) The Influence of Frequency and Semantic Similarity on How Children Learn Grammar. In: *First Language* 30 (1), S. 79–101.
- Adamzik, Kirsten (1985) Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben. In: Helmut Gipper, Günter Heintz und Peter Schmitter (Hg.) *Collectanea philologica*. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag. Baden-Baden: V. Koerner, S. 15–37.
- Afflerbach, Sabine (2001) Grammatikalisierungsprozesse bei der Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeit. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappert und Clemens Knobloch (Hg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 155–166.
- Ahlqvist, Anders (Hg.) (1982) *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics*. Referate von der Fünften Internationalen Konferenz für Historischen [sic] Sprachwissenschaft. Amsterdam: John Benjamins.
- Aitchison, Jean (2005) Psycholinguistic Perspectives on Language Change. In: Brian D. Joseph und Richard D. Janda (Hg.) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publication, S. 736–743.
- Akhtar, Nameera (2005) The Robustness of Learning through Overhearing. In: *Developmental Science* 8 (2), S. 199–209.
- Akhtar, Nameera; Jipson, Jennifer; Callanan, Maureen (2001) Learning Words through Overhearing. In: *Child Development* 72 (2), S. 416–430.
- Akhtar, Nameera; Tomasello, Michael (1997) Young Children's Productivity with Word Order and Verb Morphology. In: *Developmental Psychology* 33 (6), S. 952–965.
- Akhtar, Nameera; Tomasello, Michael (2000) The Social Nature of Words and Word Learning. In: Roberta M. Golinkoff, Kathy Hirsh-Pasek, Lois Bloom, Linda Smith, Nameera Akhtar, Michael Tomasello und George Hollich (Hg.) *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. New York: Oxford University Press, S. 115–135.
- Altmann, Gerry T. M. (2002) Learning and Development in Neural Networks. The Importance of Prior Experience. In: *Cognition* 85 (2), S. B43–B50.
- Ambridge, Ben; Pine, Julian M.; Lieven, Elena (2014) Child Language Acquisition. Why Universal Grammar doesn't Help. In: *Language* 90 (3), S. 53–90.
- Ambridge, Ben; Pine, Julian M.; Rowland, Caroline F.; Young, Chris R. (2008) The Effect of Verb Semantic Class and Verb Frequency (Entrenchment) on Children's and Adults' Graded Judgements of Argument-Structure Overgeneralization Errors. In: *Cognition* 106 (1), S. 87–129.
- Ambridge, Ben; Rowland, Caroline F.; Theakston, Anna L.; Tomasello, Michael (2006) Comparing Different Accounts of Inversion Errors in Children's non-subject Wh-questions. 'What Experimental Data Can Tell Us?'. In: *Journal of Child Language* 33 (3), S. 519–557.
- Ambridge, Ben; Theakston, Anna L.; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2006) The Distributed Learning Effect for Children's Acquisition of an Abstract Syntactic Construction. In: *Cognitive Development* 21 (2), S. 174–193.
- Anders, Christina Ada; Hundt, Markus; Lasch, Alexander (Hg.) (2010) *Perceptual Dialectology*. Neue Wege der Dialektologie. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Anttila, Raimo (2005) Analogy. The Warp and Woof of Cognition. In: Brian D. Joseph und Richard D. Janda (Hg.) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publication, S. 425–440.

- Arnon, Inbal (2009) Starting Big. The Role of Multi-word Phrases in Language Learning and Use. Dissertation. Stanford University. Online verfügbar unter <https://stacks.stanford.edu/file/druid:zs652gt8462/EDissertation-augmented.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Arnon, Inbal (2011) Units of Learning in Language Acquisition. In: Inbal Arnon und Eve V. Clark (Hg.) Experience, Variation and Generalization. Learning a First Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 168–178.
- Arnon, Inbal (2013) More than Words. The Effect of Multi-word Frequency and Constituency on Phonetic Duration. In: *Language and Speech* 56 (3), S. 349–371.
- Arnon, Inbal; Clark, Eve V. (Hg.) (2011) Experience, Variation and Generalization. Learning a First Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Arnon, Inbal; Ramscar, Michael (2012) Granularity and the Acquisition of Grammatical Gender. How Order-of-Acquisition Affects what Gets Learned. In: *Cognition* 122 (3), S. 292–305.
- Arnon, Inbal; Snider, Neal (2010) More than Words. Frequency Effects for Multi-word Phrases. In: *Journal of Memory and Language* 62 (1), S. 67–82.
- Aske, Jon; Berry, Natacha; Michaelis, Laura; Filip, Hana (Hg.) (1987) Berkeley Linguistics Society 13. General Sessions and Parasession on Grammar and Cognition. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Auer, Peter (2014) Anmerkungen zum Salienzbeff in der Soziolinguistik. In: *Linguistik online* 66 (4), S. 7–20. Online verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/388>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Auer, Peter; Günthner, Susanne (2005) Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen - ein Fall von Grammatikalisierung ? In: Torsten Leuschner, Tanja Mortelmans und Sarah de Groodt (Hg.) Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter, S. 335–362.
- Baker, Collin F.; Fillmore, Charles J.; Lowe, John B. (1998) The Berkeley FrameNet Project. In: *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linguistics-Volume 1*. Association for Computational Linguistics, S. 86–90.
- Bannard, Colin; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2009) Modeling Children's Early Grammatical Knowledge. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106 (41), S. 17284–17289.
- Bannard, Colin; Matthews, Danielle (2008) Stored Word Sequences in Language Learning. The Effect of Familiarity on Children's Repetition of Four-Word Combination. In: *Psychological Science* 19 (3), S. 241–248.
- Bannard, Colin; Matthews, Danielle (2011) Two- and Three-year-olds' Linguistic Generalizations are Prudent Adaptions to the Language they Hear. In: Inbal Arnon und Eve V. Clark (Hg.) Experience, Variation and Generalization. Learning a First Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 153–166.
- Barlow, Michael; Kemmer, Suzanne (Hg.) (2002) Usage-Based Models of Language. Stanford, California: CSLI Publications.
- Bassano, Dominique (2013) Grammaticalization and first language acquisition: crosslinguistic perspectives. Amsterdam: Benjamins.
- Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1987) Competition, Variation, and Language Learning. In: Brian MacWhinney (Hg.) Mechanisms of language acquisition. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 157–194.
- Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian (1989) Functionalism and the Competition Model. In: Brian MacWhinney und Elizabeth Bates (Hg.) The Crosslinguistic Study of Sentence Processing. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–73.
- Bavin, Edith Laura (Hg.) (2009) The Cambridge Handbook of Child Language. New York: Cambridge University Press.
- Beckage, Nicole; Smith, Linda; Hills, Thomas (2011) Small Worlds and Semantic Network Growth in Typical and Late Talkers. Online verfügbar unter dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0019348, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Behne, Tanya; Liszkowski, Ulf; Carpenter, Malinda; Tomasello, Michael (2012) Twelve-month-olds' Comprehension and Production of Pointing. In: *The British journal of developmental psychology* 30 (3), S. 359–375.

- Behrens, Heike (1999) Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: Jörg Meibauer und Monika Rothweiler (Hg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, S. 32–47.
- Behrens, Heike (2002) Learning Multiple Regularities. Evidence from Overgeneralization Errors in the German Plural. In: Do, Anna H-J., Domínguez, Laura und Aimee Johansen (Hg.) *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*. Sommerville: Cascadia Press, S. 72–83.
- Behrens, Heike (2003) Bedeutungserwerb, Grammatikalisierung und Polysemie. Zum Erwerb von „gehen“ im Deutschen, Niederländischen und Englischen. In: Stefanie Haberzettl und Heide Wegener (Hg.) *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Behrens, Heike (2005) Wortartenerwerb durch Induktion. In: Clemens Knobloch und Burkhard Schaefer (Hg.) *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 177–198.
- Behrens, Heike (2006) The Input-Output Relationship in First Language Acquisition. In: *Language and Cognitive Processes* 21 (2-24).
- Behrens, Heike (Hg.) (2008) *Corpora in Language Acquisition Research. History, Methods, Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Behrens, Heike (2009a) Direction and Perspective in German Child Language. In: Jiansheng Guo und Dan I. Slobin (Hg.) *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language. Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York, NY: Psychology Press, S. 55-67
- Behrens, Heike (2009b) Grammatical Categories. In: Edith Laura Bavin (Hg.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, S. 199–215.
- Behrens, Heike (2009c) Konstruktionen im Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37 (3), S. 427–444.
- Behrens, Heike (2009d) Usage-Based and Emergentist Approaches to Language Acquisition. In: *Linguistics* 47 (2), S. 383–411.
- Behrens, Heike (2010) Grammatik und Lexikon im Spracherwerb. Konstruktionsprozesse. In: Stefan Engelberg, Anke Holler und Kristel Proost (Hg.) *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 375–397.
- Behrens, Heike (2011a) Cues to Form and Function in the Acquisition of German Number and Case Inflection. In: Inbal Arnon und Eve V. Clark (Hg.) *Experience, Variation and Generalization. Learning a First Language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 35–51.
- Behrens, Heike (2011b) Erstspracherwerb. In: Kerstin Leimbrink und Uta Quasthoff (Hg.) *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*: De Gruyter, S. 252–273.
- Bergen, Benjamin K. (2012) *Louder than Words. The New Science of How the Mind Makes Meaning*. Washington: Basic Books.
- Bergen, Benjamin K.; Chang, Nancy (2005) Embodied Construction Grammar in Simulation-Based Language Understanding. In: Jan-Ola Östman und Mirjam Fried (Hg.) *Construction grammars. Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 147–190.
- Bergen, Benjamin K.; Chang, Nancy (2013) Embodied Construction Grammar. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 168–190.
- Boas, Hans C. (2003) *A Constructional Approach to Resultatives*. Stanford: CSLI Publications.
- Boas, Hans C. (2008) Determining the Structure of Lexical Entries and Grammatical Constructions in Construction Grammar. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6 (1), S. 113–144.
- Boas, Hans C. (2010) The Syntax–Lexicon Continuum in Construction Grammar. A Case Study of English Communication Verbs. In: *BJL* 24, S. 54–82.
- Boas, Hans C. (2013) Cognitive Construction Grammar. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 233–252.
- Boas, Hans C.; Dux, Ryan (2013) Semantic Frames for Foreign Language Education. Towards a German Frame-Based Dictionary. Special Issue on Frame Semantics and its Technological Applications. Veredas Online (1). Online verfügbar unter <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CEEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.ufjf.br%2Frevistaveredas%2Ffiles%2F2013%2F11%2F5-BOAS-DUX-FINAL.pdf&ei=EUpCVPLHJem8ygPIuILgBA&usq>

=AFQjCNFJ5h3eenVTMSvM1wl2eWDGiOG3g&sig2=mJ8tbSnp3ckcwDopF-j5mQ&bvm=bv.77648437,d.bGQ, zuletzt geprüft am 03.01.2016.

- Boas, Hans C.; Sag, Ivan A. (Hg.) (2012) *Sign-Based Construction Grammar*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Bod, Rens (2009a) *Constructions at Work or at Rest?* In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 129–134.
- Bod, Rens (2009b) *From Exemplar to Grammar. A Probabilistic Analogy-Based Model of Language Learning*. In: *Cognitive Science* 33 (5), S. 752–793.
- Boer, Bart de (2012) *Infant-Directed Speech and Language Evolution*. In: Kathleen R. Gibson und Maggie Tallerman (Hg.) *The Oxford Handbook of Language Evolution*. Oxford: Oxford University Press, S. 322–327.
- Booij, Geert E. (2010) *Construction Morphology*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bowerman, Melissa; Levinson, Stephen C. (Hg.) (2001) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Boyd, Jeremy K.; Goldberg, Adele E. (2011) *Learning What NOT to Say. The Role of Statistical Preemption and Categorization in A-Adjective Production*. In: *Language* 87 (1), S. 55–83.
- Braine, Martin (1963) *The Ontogeny of English Phrasal Structure. The First Phase*. In: *Language*, S. 1–13.
- Braine, Martin (1976) *Children's First Word Combinations*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (1), S. 1–104.
- Braine, Martin; Brooks, Patricia J. (1995) *Verb Argument Structure and the Problem of Avoiding an Overgeneral Grammar*. In: Michael Tomasello und William Edward Merriman (Hg.) *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, S. 353–376.
- Brandt, Silke (2011) *Einfache Transitive und Komplementsatz-Konstruktionen im Spracherwerb. Analysierbarkeit und Kategorienbildung*. In: Alexander Lasch und Alexander Ziem (Hg.) *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg, S. 181–192.
- Brandt, Silke; Diessel, Holger; Tomasello, Michael (2008) *The Acquisition of German Relative Clauses. A Case Study*. In: *Journal of Child Language* 35 (2), S. 325–348.
- Brandt, Silke; Kidd, Evan; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2009) *The Discourse Bases of Relativization. An Investigation of Young German and English-speaking Children's Comprehension of Relative Clauses*. In: *Cognitive Linguistics* 20 (3), S. 539–570.
- Broccias, Christiano (2012) *The Syntax-Lexicon Continuum*. In: Terttu Nevalainen und Elizabeth C. Traugott (Hg.) *The Oxford Handbook of the History of English*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 735–747.
- Broccias, Christiano (2013) *Cognitive Grammar*. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 191–210.
- Brooks, Patricia J.; Tomasello, Michael (1999) *How Children Constrain Their Argument Structure Constructions*. In: *Language* 75 (4), S. 720–738.
- Brooks, Patricia J.; Tomasello, Michael; Dodson, Kelly; Lawrence, Lewis B. (1999) *Children's Overgeneralization of Fixed Transitivity Verbs. The Entrenchment Hypothesis*. In: *Child Development* 70 (6), S. 1325–1337.
- Brooks, Patricia J.; Zizak, Otto (2002) *Does Preemption Help Children Learn Verb Transitivity?* In: *Journal of Child Language* 29 (4), S. 759–781.
- Brünner, Gisela; Redder, Angelika; Wunderlich, Dieter (1983) *Studien zur Verwendung der Modalverben*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bücker, Jörg (2009) *Quotativ-Konstruktionen mit 'Motto' als Ressourcen für Selbst- und Fremdpositionierungen*. In: Susanne Günthner und Jörg Bücker (Hg.) *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 215–248.
- Bücker, Jörg; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Hg.) (2015) *Konstruktionsgrammatik V. Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang (Hg.) (2013) *Linguistische Diskursanalyse. Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bybee, Joan L. (1995) Regular Morphology and the Lexicon. In: *Language and Cognitive Processes* 10 (5), S. 425–455.
- Bybee, Joan L. (2001) *Phonology and Language Use*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan L. (2002) The Phonology of the Lexicon. Evidence from Lexical Diffusion. In: Michael Barlow und Suzanne Kemmer (Hg.) *Usage-Based Models of Language*. Stanford, California: CSLI Publications, S. 65–85.
- Bybee, Joan L. (2003) Cognitive Processes in Grammaticalization. In: Michael Tomasello (Hg.) *The new Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, S. 145–167.
- Bybee, Joan L. (2005) Mechanisms of Change in Grammaticalization. The Role of Frequency. In: Brian D. Joseph und Richard D. Janda (Hg.) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publication, S. 602–623.
- Bybee, Joan L. (2006) From Usage to Grammar. The Mind's Response to Repetition. In: *Language* (82), S. 711–733.
- Bybee, Joan L. (2007) *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, Joan L. (2008) Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition. In: Peter J. Robinson und Nick C. Ellis (Hg.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, S. 216–236.
- Bybee, Joan L. (2009) Grammaticalization. Implications for a Theory of Language. In: Jiansheng Guo und Dan I. Slobin (Hg.) *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language. Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York, NY: Psychology Press, S. 345–356.
- Bybee, Joan L. (2010) *Language, Usage and Cognition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan L. (2011) Usage-Based Theory and Grammaticalization. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 69–78.
- Bybee, Joan L. (2013) Usage-Based Theory and Exemplar Representation of Constructions. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 49–69.
- Bybee, Joan L.; Beckner, Clay (2010) Usage-Based Theory. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 827–855.
- Bybee, Joan L.; Hopper, Paul J. (Hg.) (2001) *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam, Great Britain: John Benjamins.
- Bybee, Joan L.; Slobin, Dan I. (1982) Why Small Children Cannot Change Language on their Own. Suggestions from the English Past Tense. In: Anders Ahlqvist (Hg.) *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics. Referate von der Fünften Internationalen Konferenz für Historischen [sic] Sprachwissenschaft*. Amsterdam: John Benjamins, S. 29–37.
- Callies, Marcus; Keller, Wolfram R.; Lohöfer, Astrid (Hg.) (2011) *Bi-directionality in the Cognitive Sciences. Avenues, Challenges, and Limitations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Cameron-Faulkner, Thea; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2003) A Construction Based Analysis of Child Directed Speech. In: *Cognitive Science* 27 (6), S. 843–873.
- Cezario, Maria M. (2011) Grammaticalization in Slavic languages. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 740–753.
- Chan, Angel; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2009) Children's Understanding of the Agent-Patient Relations in the Transitive Construction. Cross-Linguistic Comparisons between Cantonese, German, and English. In: *Cognitive Linguistics* 20 (2), S. 267–300.
- Childers, Jane B.; Tomasello, Michael (2001) The Role of Pronouns in Young Children's Acquisition of the English Transitive Construction. In: *Developmental Psychology* 37 (6), S. 739–748.
- Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chouinard, Michelle; Clark, Eve V. (2003) Adult Reformulations of Child Errors as Negative Evidence. In: *Journal of Child Language* 30 (3), S. 637–669.
- Christiansen, Morten H.; Arnon, Inbal (2017) More than Words: The Role of Multiword Sequences in Language Learning and Use. *Topics in Cognitive Science*, S. 1–10.
- Clair, Michelle C. St.; Monaghan, Padraic; Christiansen, Morten H. (2010) Learning Grammatical Categories from Distributional Cues. *Flexible Frames for Language Acquisition*.

- Clark, Eve V. (1987) The Principle of Contrast. A Constraint on Language Acquisition. In: Brian MacWhinney (Hg.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 1–34.
- Clark, Eve V. (1993) *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Clark, Eve V. (2001) Emergent Categories in First Language Acquisition. In: Melissa Bowerman und Stephen C. Levinson (Hg.) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press, S. 379–405.
- Clark, Eve V. (2007a) Conventionality and Contrast in Language and Language Acquisition. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 115, S. 11–23.
- Clark, Eve V. (2007b) Young Children's Uptake of New Words in Conversation. In: *Language in Society* 36 (2), S. 157–182.
- Clark, Eve V. (2009) *First Language Acquisition*. 2. Auflage. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Clark, Eve V. (2015) Linguistic Units in Language Acquisition. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press, S. 27–42.
- Clark, Eve V.; Bernicot, Josie (2008) Repetition as Ratification. How Parents and Children Place Information in Common Ground. In: *Journal of Child Language* 35 (2), S. 349–371.
- Clark, Eve V.; Kelly, Barbara F. (Hg.) (2006) *Constructions in Acquisition*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Clark, Eve V.; Marneffe, Marie-Catherine de (2012) Constructing Verb Paradigms in French. Adult Construals and Emerging Grammatical Contrasts. In: *Morphology* 22 (1), S. 89–120.
- Clark, Herbert H. (1996) *Using Language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Cohen, Leslie B.; Cason, Cara H. (2006) Infant Cognition. In: Deanna Kuhn, William Damon und Richard M. Lerner (Hg.) *Handbook of Child Psychology*. 2. Cognition, Perception, and Language. 6. Auflage. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, S. 214–252.
- Colombi, Costanza; Liebal, Kristin; Tomasello, Michael; Young, Gregory; Warneken, Felix; Rogers, Sally J. (2009) Examining Correlates of Cooperation in Autism: Imitation, Joint Attention, and Understanding Intentions. In: *Autism: The International Journal of Research and Practice* 13 (2), S. 143–163.
- Comajoan, Llorenç; Manuel Pérez Saldanya (2005) Grammaticalization and Language Acquisition. Interaction of Lexical Aspect and Discourse. In: David Eddington (Hg.) *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Language*. Sommerville: Cascadia Proceedings Project, S. 44–55.
- Croft, William (1991) *Syntactic Categories and Grammatical Relations. The Cognitive Organization of Information*. Chicago: University of Chicago Press.
- Croft, William (2001) *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Croft, William (2009) Constructions and Generalizations. In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 157–165.
- Croft, William (2013) *Radical Construction Grammar*. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 211–232.
- Croft, William; Cruse, David A. (2004) *Cognitive Linguistics*. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press.
- Culicover, Peter W.; Jackendoff, Ray; Audring, Jenny (2017) Multiword Constructions in the Grammar. In: *Topics in Cognitive Science*, S. 1–17.
- Dabrowska, Ewa (2000) From Formula to Schema. The Acquisition of English Questions. In: *Cognitive Linguistics* 11 (1–2).
- Dabrowska, Ewa; Lieven, Elena (2005) Towards a Lexically Specific Grammar of Children's Question Constructions. In: *Cognitive Linguistics* 16 (3), S. 437–474.
- Dąbrowska, Ewa; Rowland, Caroline; Theakston, Anna (2009) The Acquisition of Questions with Long-distance Dependencies. In: *Cognitive Linguistics* 20 (3), S. 571–597.
- Darnell, Mike (Hg.) (1999) *Functionalism and Formalism in Linguistics*. Linguistics Symposium of the University of Wisconsin-Milwaukee. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Deppermann, Arnulf (2006) Construction Grammar. Eine Grammatik für die Interaktion? In: Arnulf Deppermann (Hg.) *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen*

- grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 43–66.
- Deppermann, Arnulf (Hg.) (2006) Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, Arnulf (2008) Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Deppermann, Arnulf (2011) Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik. Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Alexander Lasch und Alexander Ziem (Hg.) Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg, S. 205–238.
- Diessel, Holger (2006) Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.) Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, S. 39–54.
- Diessel, Holger (2007) Frequency Effects in Language Acquisition, Language Use, and Diachronic Change. In: *New Ideas in Psychology* 25 (2), S. 108–127.
- Diessel, Holger (2009a) On the Role of Frequency and Similarity in the Acquisition of Subject and non-Subject Relative Clauses. In: Talmy Givón und Masayoshi Shibatani (Hg.) *Syntactic Complexity: Diachrony, Acquisition, Neuro-Cognition, Evolution*: John Benjamins, S. 251–276.
- Diessel, Holger (2009b) *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, Holger (2011) Grammaticalization and Language Acquisition. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 134–141.
- Diessel, Holger (2013) Construction Grammars and First Language Acquisition. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 347–363.
- Diessel, Holger; Tomasello, Michael (2000) The Development of Relative Clauses in Spontaneous Child Speech. In: *Cognitive Linguistics* 11 (1-2), S. 131–152.
- Diessel, Holger; Tomasello, Michael (2001) The Acquisition of Finite Complement Clauses in English. A Corpus-based Analysis. In: *Cognitive Linguistics* 12 (2), S. 97–141.
- Diessel, Holger; Tomasello, Michael (2005) A New Look at the Acquisition of Relative Clause. In: *Language* 81 (4), S. 1–25.
- Diewald, Gabriele (1997) Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: M. Niemeyer.
- Diewald, Gabriele (2012) *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer.
- Diewald, Gabriele (2004) Einleitung. Entwicklungen und Fragen in der Grammatikalisierungsforschung. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 32 (2), S. 137–151.
- Diewald, Gabriele (2006) Konstruktionen in der diachronen Sprachwissenschaft. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.) *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, S. 79–103.
- Dittmar, Miriam; Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2008a) German Children's Comprehension of Word Order and Case Marking in Causative Sentences. In: *Child Development* 79 (4), S. 1152–1167.
- Dittmar, Miriam; Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2008b) Young German Children's Early Syntactic Competence. A Preferential Looking Study. In: *Developmental Science* 11 (4), S. 575–582.
- Dittmar, Norbert (1992) Zweitspracherwerb und Grammatikalisierung. Eine Längsschnittstudie zur Erlernung des Deutschen. In: Oddleif Leirbukt und Beate Lindemann (Hg.) *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Tübingen: Narr, S. 25–62.
- Dittmar, Norbert; Reich, Astrid (Hg.) (1993) *Modality in Language Acquisition*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Do, Anna H.-J., Domínguez, Laura; Johansen, Aimee (Hg.) (2002) *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*. Sommerville: Cascadia Press.

- Dobrovol'skij, Dmitrij (2011) Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. In: Alexander Lasch und Alexander Ziem (Hg.) Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–130.
- Dodd, Barbara (1975) Children's Understanding of their Own Phonological Forms. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 27 (2), S. 165–172.
- Doitchinov, Serge (2007) Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem können. Berlin: Akademie Verlag.
- Dominey, Peter F.; Meallier, Anne-Laure; Pointeau, Gregoire; Miriaz, Solene; Finlayson, Mark (2017) Dynamic Construction Grammar and Steps Towards the Narrative Construction of Meaning. In: *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*, S. 163–170.
- Dressler, Wolfgang U. (1985) On the Predictiveness of Natural Morphology. In: *Journal of Linguistics* 21, S. 321–337.
- Duranti, Alessandro; Goodwin, Charles (Hg.) (1992) *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Eddington, David (Hg.) (2005) *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Language*. Sommerville: Cascadia Proceedings Project.
- Ehrich, Veronika (2004) Modalverben in der frühen Kindersprache. grammatische und kognitive Voraussetzungen des Erwerbs epistemischer Lesarten. In: Ole Letnes und Heinz Vater (Hg.) *Modalität und Übersetzung. Modality and translation*. Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 119–150.
- Ellis, Nick (2013) Construction Grammar and Second Language Acquisition. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 365–378.
- Ellis, Nick; Cadierno, Teresa (2009) Constructing a Second Language Introduction to the Special Section. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7 (1), S. 111–139.
- Ellis, Nick; Ferreira-Junior, Fernando (2009) Constructions and their Acquisition. Islands and the Distinctiveness of their Occupancy. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, S. 187–220.
- Ellis, Nick; Ogden, Dave C. (2017) Thinking about Multiword Constructions: Usage-Based Approaches to Acquisition and Processing. In: *Topics in Cognitive Science*, 1–17.
- Elman, Jeffrey (2005) Connectionist Models of Cognitive Development. Where Next? In: *Trends in Cognitive Sciences* 9 (3), S. 111–117.
- Elman, Jeffrey; Bates, Elizabeth; Johnson, Mark; Karmiloff-Smith, Annette; Parisi, Domenico; Plunkett, Kim (1996) *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Engelberg, Stefan; Holler, Anke; Proost, Kristel (Hg.) (2011) *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Engelberg, Stefan; König, Svenja; Proost, Kristel; Winkler, Edeltraut (2011) Argumentstrukturmuster als Konstruktionen? Identität - Verwandtschaft - Idiosynkrasien. In: Stefan Engelberg, Anke Holler und Kristel Proost (Hg.) *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 71–112.
- Estes, Kathrine (2012) Statistical Learning and Language Acquisition. In: Kathleen R. Gibson und Maggie Tallerman (Hg.) *The Oxford Handbook of Language Evolution*. Oxford: Oxford University Press, S. 621–625.
- Evans, Vyvyan; Pourcel, Stéphanie (Hg.) (2009) *New Directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2016) Das Verb. In: Wöllstein, Angelika (Hg.) *Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag, S. 395–578.
- Fauconnier, Gilles (1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Feilke, Helmuth (2001) Grammatikalisierung und Textualisierung. „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappert und Clemens Knobloch (Hg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 107–126.
- Feilke, Helmuth (2001) Grammatikalisierung und Textualisierung - "Konjunktionen" im Schriftspracherwerb. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappert und Clemens Knobloch (Hg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 107–126.

- Feilke, Helmuth; Kappest, Klaus-Peter; Knobloch, Clemens (Hg.) (2001) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Feilke, Helmuth; Kappest, Klaus-Peter; Knobloch, Clemens (2001) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Zur Einführung ins Thema*. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest und Clemens Knobloch (Hg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 1–28.
- Ferraresi, Gisella (2014) *Grammatikalisierung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.
- Ferrer I Cancho, R; Solé, Ricard V. (2001) The Small World of Human Language. In: *Proceedings of the Royal Society of London B: Biological Sciences* 268 (1482), S. 2261–2265.
- Fillmore, Charles J. (1988) The Mechanisms of 'Construction Grammar'. In: *Berkeley Linguistics Society* (14), S. 35–55.
- Fillmore, Charles J. (2013) Berkeley Construction Grammar. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 111–132.
- Fillmore, Charles J.; Baker, Collin F. (2010) A Frames Approach to Semantic Analysis. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 313–340.
- Fillmore, Charles J.; Kay, Paul; O'Connor, Mary Catherine (1988) Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. The Case of *let alone*. In: *Language* 64 (3), S. 501–538.
- Fillmore, Charles J.; Lee-Goldman, Russell R.; Rhodes, Russell (2012) The FrameNet Construction. In: Hans C. Boas und Ivan A. Sag (Hg.) *Sign-Based Construction Grammar*. Stanford, California: CSLI Publications, S. 283–334.
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (2006a) Konstruktionsgrammatik. Ein Überblick. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.) *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*, Band 1. Tübingen: Stauffenburg, S. 3–17.
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hg.) (2006b) *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fischer, Olga (2011) Grammaticalization as Analogically Driven Change? In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 31–42.
- Fletcher, Paul; Garman, Michael (Hg.) (1986) *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. 2. Auflage. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Freudenthal, Daniel; Pine, Julian M.; Aguado-Orea, Javier; Gobet, Fernand (2007) Modeling the Developmental Patterning of Finiteness Marking in English, Dutch, German, and Spanish Using MOSAIC. In: *Cognitive Science* 31 (2), S. 311–341.
- Freudenthal, Daniel; Pine, Julian M.; Gobet, Fernand (2006) Modelling the Development of Children's Use of Optional Infinitives in Dutch and English Using MOSAIC. In: *Cognitive Science Society* 30, S. 277–310.
- Fried, Mirjam (2013) Principles of Constructional Change. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 419–437.
- Geeraerts, Dirk (Hg.) (2007) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Gelman, Susan A.; Wilcox, Sharon A.; Clark, Eve V. (1989) Conceptual and Lexical Hierarchies in Young Children. In: *Cognitive Development* 4 (4), S. 309–326.
- Gentner, Dedre (1982) Why Nouns Are Learned before Verbs. *Linguistic Relativity versus Natural Partitioning*. Center for the Study of Reading Technical Report. Online verfügbar unter <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/17514>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Gentner, Dedre (2003) Why We Are so Smart. In: Dedre Gentner und Susan Goldin-Meadow (Hg.) *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, S. 195–235.
- Gentner, Dedre; Boroditsky, Lera (2001) Individuation, Relativity, and Early Word Learning. In: Melissa Bowerman und Stephen C. Levinson (Hg.) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press, S. 215–256.
- Gentner, Dedre; Goldin-Meadow, Susan (Hg.) (2003) *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

- Gentner, Dedre; Markman, Arthur B. (1997) Structure Mapping in Analogy and Similarity. In: *American Psychologist* 52 (1), S. 45–56.
- Gertner, Yael; Fisher, Cynthia; Eisengart, Julie (2006) Learning Words and Rules. Abstract Knowledge of Word Order in Early Sentence Comprehension. In: *Psychological Science* 17 (8), S. 684–691.
- Giacalone Ramat, Anna; Crocco Gal  as, Grazia (Hg.) (1995) From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr.
- Gibson, Kathleen R.; Tallerman, Maggie (Hg.) (2012) *The Oxford Handbook of Language Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Gipper, Helmut; Heintz, Günter; Schmitter, Peter (Hg.) (1985) *Collectanea philologica*. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag. Baden-Baden: V. Koerner.
- Girnth, Heiko (2000) Untersuchungen zur Theorie der Grammatikalisierung am Beispiel des Westmitteldeutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Gisborne, Nikolas; Patten, Amanda (2011) Construction Grammar and Grammaticalization. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 92–104.
- Giv  n, Talmy (1979) *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Giv  n, Talmy; Malle, Bertram F. (Hg.) (2002) *The Evolution of Language out of Pre-Language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Giv  n, Talmy; Shibatani, Masayoshi (Hg.) (2009) *Syntactic Complexity: Diachrony, Acquisition, Neuro-Cognition, Evolution*: John Benjamins. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=CwjvW2wa2rUC>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Glück, Helmut; Schmöe, Friederike (2005) *Metzler Lexikon Sprache*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (1999) The Emergence of the Semantics of Argument Structure. In: Brian MacWhinney (Hg.) *The Emergence of Language*. Hoboken: Taylor & Francis, S. 197–212.
- Goldberg, Adele E. (2003) Constructions. A New Theoretical Approach to Language. In: *Cognitive Science* 7 (5), S. 219–224.
- Goldberg, Adele E. (2004) But do we need universal grammar? In: *Cognition* 94 (1), S. 77–84.
- Goldberg, Adele E. (2006) *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. (2009a) Constructions Work. In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 201–224.
- Goldberg, Adele E. (2009b) The Nature of Generalization in Language. In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 93–127.
- Goldberg, Adele E. (2013) Constructionist Approaches. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 15–31.
- Goldberg, Adele E.; Casenhiser, Devin; Sethuraman, Nitya (2004) Learning Argument Structure Generalizations. In: *Cognitive Linguistics* 15 (3), S. 289–316.
- Goldberg, Adele E.; Casenhiser, Devin; White, Tiffani R. (2007) Constructions as Categories of Language. In: *New Ideas in Psychology* 25 (2), S. 70–86.
- Goldin-Meadow, Susan (2009) From Gesture to Word. In: Edith Laura Bavin (Hg.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, S. 145–160.
- Golinkoff, Roberta M.; Hirsh-Pasek, Kathy; Bloom, Lois; Smith, Linda; Akhtar, Nameera; Tomasello, Michael; Hollich, George (Hg.) (2000) *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Goodwin, Charles; Duranti, Alessandro (1992) Rethinking Context: an Introduction. In: Alessandro Duranti und Charles Goodwin (Hg.) *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, S. 1–42.
- Grice, Herbert P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gries, Stefan; Hilpert, Martin (2008) The Identification of Stages in Diachronic Data. Variability-based Neighbor Clustering. In: *Corpora* 3 (1), S. 59–81.
- G  n  thner, Susanne (2007) Brauchen wir eine Theorie der gesprochenen Sprache? Und: wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie. In: *GIDI Arbeitspapierreihe* 6 (6), S. 1–22.

- Günthner, Susanne (2009) Konstruktionen in der kommunikativen Praxis. Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37 (3), S. 402–426.
- Günthner, Susanne (2011a) Aspekte einer Theorie der gesprochenen Sprache. Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatikbetrachtung. In: *GIDI Arbeitspapierreihe* 32 (2), S. 1–33.
- Günthner, Susanne (2011b) Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In: Stephan Habscheid (Hg.) *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, S. 296–313.
- Günthner, Susanne; Bückler, Jörg (Hg.) (2009) *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Hg.) (2006) *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Guo, Jiansheng; Slobin, Dan I. (Hg.) (2009) *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language. Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York, NY: Psychology Press.
- Habermehl, Stefanie; Wegener, Heide (Hg.) (2003) *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Habscheid, Stephan (Hg.) (2011) *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: De Gruyter.
- Haiman, John (1994) Ritualization and the Development of Language. In: William Pagliuca (Hg.) *Perspectives on Grammaticalization*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 3–28.
- Haiman, John (1998) *Talk is Cheap. Sarcasm, Alienation, and the Evolution of Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hall, Geoffrey D. (1994) How Mothers Teach Basic-Level and Situation-Restricted Count Nouns. In: *Journal of Child Language* 21 (2), S. 391–414.
- Harr, Anne-Katharina; Engemann, Helen (2013) The impact of typological factors in monolingual and bilingual first language acquisition: Caused motion expressions in English and French. In: Dominique Bassano (Hg.) *Grammaticalization and first language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 101–128.
- Hartmann, Stefan (2016) *Wortbildungswandel: Eine diachrone Studie zu deutschen Nominalisierungsmustern*. de Gruyter.
- Haspelmath, Martin (1999) Why Is Grammaticalization Irreversible? In: *Linguistics* 37 (6), S. 1043–1068.
- Haspelmath, Martin (2002) Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Sybille Krämer und Ekkehard König (Hg.) *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 262–286.
- Haueis, Eduard; Schallenger, Stefan (Hg.) (2007) *(Schrift-)Spracherwerb und Grammatikalisierung*. Duisburg: Redaktion OBST.
- Heine, Bernd (2003) Grammaticalization. In: Janet Holmes und Miriam Meyerhoff (Hg.) *The Handbook of Language and Gender*. Malden, MA: Blackwell Publishing, S. 575–601.
- Heine, Bernd; Claudi, Ulrike; Hünnemeyer, Friederike (1991) *Grammaticalization. A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heine, Bernd; Narrog, Heiko (Hg.) (2010) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Heine, Bernd; Narrog, Heiko (Hg.) (2011) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, Bernd; Narrog, Heiko (Hg.) (2015) *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, Bernd; Reh, Mechthild (1984) *Grammaticalization and Reanalysis in African Languages*. Hamburg: Buske.
- Heinold, Simone Beatrice (2015) *Tempus, Modus und Aspekt im Deutschen. Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr.
- Henn-Memmsheimer, Beate (2004) Syntaktische Minimalformen. Grammatikalisierungen in einer medialen Nische. In: Franz Patocka und Peter Wiesinger (Hg.) *Morphologie und Syntax deutscher Dialekte und historische Dialektologie des Deutschen. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003*. Wien: Edition Praesens, S. 84–118.

- Henn-Memmsheimer, Beate (2006) Grammatikalisierungen in verschiedenen Diskurstraditionen. In: Gisela Zifonun, Eva Brendl, Lutz Gunkel und Bruno Strecker (Hg.) *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen: Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, S. 533–551.
- Hilpert, Martin (2008) *Germanic Future Constructions. A Usage-Based Approach to Language Change*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hilpert, Martin (2011) Grammaticalization in Germanic Languages. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 708–718.
- Hirst, William; Weil, Joyce (1982) Acquisition of Epistemic and Deontic Meaning of Modals. In: *Journal of Child Language* 9 (3), S. 659–666.
- Hock, Hans Heinrich (2005) Analogical Change. In: Brian D. Joseph und Richard D. Janda (Hg.) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publication, S. 441–460.
- Hoffmann, Thomas (Hg.) (2013) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Hoffmann, Thomas; Trousdale, Graeme (2013) Construction Grammar. Introduction. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 1–12.
- Holmes, Janet; Meyerhoff, Miriam (Hg.) (2003) *The Handbook of Language and Gender*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hopper, Paul J. (1987) Emergent Grammar. In: Jon Aske, Natacha Berry, Laura Michaelis und Hana Filip (Hg.) *Berkeley Linguistics Society 13. General Sessions and Parasession on Grammar and Cognition*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, S. 139–157.
- Hopper, Paul J. (1991) On Some Principles of Grammaticalization. In: Elizabeth Closs Traugott und Bernd Heine (Hg.) *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, S. 17–36.
- Hopper, Paul J. (1998) Emergent Grammar. In: Michael Tomasello (Hg.) *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, S. 155–175.
- Hopper, Paul J.; Traugott, Elizabeth C. (2003) *Grammaticalization*. 2. Auflage. Cambridge, UK, New York, NY: Cambridge University Press.
- Huttenlocher, Janelle; Vasilyeva, Marina; Shimpi, Priya (2004) Syntactic Priming in Young Children. In: *Journal of Memory and Language* 50 (2), S. 182–195.
- Ibbotson, Paul (2011) Abstracting Grammar from Social-cognitive Foundations. A Developmental Sketch of Learning. In: *Review of General Psychology* 15 (4), S. 331–343.
- Ibbotson, Paul; Tomasello, Michael (2009) Prototype Constructions in Early Language Acquisition. In: *Language and Cognition* 1 (1), S. 59–85.
- Imo, Wolfgang (2007a) *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Imo, Wolfgang (2007b) Der Zwang zur Kategorienbildung. Probleme der Anwendung der Construction Grammar bei der Analyse gesprochener Sprache. In: *Gesprächsforschung–Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 8, S. 22–45.
- Jacobs, Joachim (Hg.) (1995) *Syntax. An International Handbook of Contemporary Research*. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Joseph, Brian D.; Janda, Richard D. (Hg.) (2005) *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publication.
- Kallmeyer, Werner; Zifonun, Gisela (Hg.) (2007) *Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*. New York: Berlin; Walter de Gruyter.
- Kappest, Klaus-Peter; Knobloch, Clemens (2000) *Sprachentwicklung: im Kopf und um ihn herum*. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979) *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: CUP.
- Kauschke, Christina (1999) Früher Wortschatzerwerb im Deutschen. Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Jörg Meibauer und Monika Rothweiler (Hg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, S. 128–156.
- Kay, Paul; Fillmore, Charles J. (1999) Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations. The What's X Doing Y? Construction. In: *Language* 75-1, S. 1–33.

- Keel, Sara (2011) The Parents' Questioning Repeats in Response to Young Children's Evaluative Turns. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, S. 52–94. Online verfügbar unter gesprachsforschung-online.de/heft2011/ga-keel.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Keller, Rudi (1994) *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Kellman, Philip J.; Arterberry, Martha E. (2006) Infant Visual Perception. In: Deanna Kuhn, William Damon und Richard M. Lerner (Hg.) *Handbook of Child Psychology*. 2. Cognition, Perception, and Language. 6. Auflage. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, S. 109–160.
- Kempe, Vera; MacWhinney, Brian (1999) Processing of Morphological and Semantic Cues in Russian and German. In: *Language and Cognitive Processes* 14 (2), S. 129–171.
- Kidd, Evan; Brandt, Silke; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2007) Object Relatives Made Easy. A Cross-linguistic Comparison of the Constraints Influencing Young Children's Processing of Relative Clauses. In: *Language and Cognitive Processes* 22 (6), S. 860–897.
- Kidd, Evan; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2006) The Acquisition of Complement Clause Constructions. A Sentence Repetition Study. In: *Constructions and Acquisition: Proceedings of the 2004 Stanford Child Language Research Forum* 2005, S. 50–59.
- Kidd, Evan; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2010) Lexical Frequency and Exemplar-Based Learning Effects in Language Acquisition. Evidence from Sentential Complements. In: *Language Sciences* 32 (1), S. 132–142.
- Kirjavainen, Minna; Theakston, Anna; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2009) 'I want hold Postman Pat'. An Investigation into the Acquisition of Infinitival Marker 'to'. In: *First Language* 29 (3), S. 313–339.
- Klann-Delius, Gisela (2008) *Spracherwerb*. 2. Auflage. Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Kleiber, Georges (1998) *Prototypensemantik. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Knobloch, Clemens (2000a) *Spracherwerb und Grammatikalisierung*. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen, 6. 6 Bände. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Knobloch, Clemens (2000b) *Spracherwerb und Sprachwandel. Zweckehe oder gefährliche Liebschaft?* Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Knobloch, Clemens (2001a) "Kritische Kontexte" in der Aneignung modaler Formen und Schemata. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Knobloch, Clemens (2001b) Wie man "den Konjunktiv" erwirbt. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappe und Clemens Knobloch (Hg.) *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 67–90.
- Knobloch, Clemens (2006) "Item-based constructions" und paradigmatisierende Interaktion - Konstruktionsgrammatik in der Spracherwerbsforschung. In: Susanne Günthner und Wolfgang Imo (Hg.) *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 91–125.
- Knobloch, Clemens (2007) Grammatikalisierung in der Interaktion. Eine Problemskizze. In: Eduard Haueis und Stefan Schallenger (Hg.) *(Schrift-)Spracherwerb und Grammatikalisierung*. Duisburg: Redaktion OBST, S. 119–145.
- Knobloch, Clemens (2009) Oberfläche: metapragmatisch - zum Erwerb modalisierender Sprachzeichen. In: Angelika Linke und Helmuth Feilke (Hg.) *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 255–283.
- Knobloch, Clemens; Schaefer, Burkhard (Hg.) (2005) *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Knop, Sabine de; Gilquin, Gaëtanelle (Hg.) (2016) *Applied Construction Grammar*. Berlin: De Gruyter.
- Kol, Sheli; Nir, Brachna; Wintner, Shuly (2013) Computational Evaluation of the Traceback Method. In: *Journal of Child Language* 1 (24), S. 1–24.
- König, Vivian (2008) *Das große Buch der Babyzeichen. Mit Babys kommunizieren bevor sie sprechen können*. 2. Auflage. Guxhagen: Kestner.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.) (2011) *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen: Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Kortmann, Bernd; Schneider, Agnes (2011) Grammaticalization in non-Standard Varieties of English. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 263–278.

- Krämer, Sybille; König, Ekkehard (Hg.) (2002) *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, Deanna; Damon, William; Lerner, Richard M. (Hg.) (2006) *Handbook of Child Psychology. 2. Cognition, Perception, and Language. 6. Auflage.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lang, Jürgen; Neumann-Holzschuh, Ingrid (1999) *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen.* Tübingen: M. Niemeyer Verlag.
- Langacker, Ronald W. (1977) Syntactic Reanalysis. In: Charles N. Li (Hg.) *Mechanisms of Syntactic Change.* Austin: University of Texas Press, S. 57–140.
- Langacker, Ronald W. (1982) Space Grammar, Analysability, and the English Passive. In: *Language* 58, S. 22–80.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. 1. Theoretical prerequisites.* Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1988) A Usage-Based Model. In: Brygida Rudzka-Ostyn (Hg.) *Topics in Cognitive Linguistics.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 127–163.
- Langacker, Ronald W. (1993) *Foundations of Cognitive Grammar.* Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2000) *Grammar and Conceptualization.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2002) A Dynamic Usage-Based Model. In: Michael Barlow und Suzanne Kemmer (Hg.) *Usage-Based Models of Language.* Stanford, California: CSLI Publications, S. 1–63.
- Langacker, Ronald W. (2005) Construction Grammars. Cognitive, Radical, and Less so. In: Ruiz de Mendoza Ibez, Francisco J und Pea Cervel, M. Sandra (Hg.) *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction.* Berlin: Walter de Gruyter, S. 101–163.
- Langacker, Ronald W. (2007) Cognitive Grammar. In: Dirk Geeraerts (Hg.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford u.a: Oxford University Press, S. 421–462.
- Langacker, Ronald W. (2008) *Cognitive Grammar. A Basic Introduction.* Oxford u.a: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2009a) A Dynamic View of Usage and Language Acquisition. In: *Cognitive Linguistics* 20 (3), S. 627–640.
- Langacker, Ronald W. (2009b) Cognitive (Construction) Grammar. In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 167–176.
- Langacker, Ronald W. (2009c) Constructions and Constructional Meaning. In: Vyvyan Evans und Stéphanie Pourcel (Hg.) *New Directions in Cognitive Linguistics.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 225–268.
- Langacker, Ronald W. (2011) Grammaticalization and Cognitive Grammar. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization.* Oxford: Oxford University Press, S. 79–92.
- Langacker, Ronald W. (2013) *Essentials of Cognitive Grammar.* Oxford u.a: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2017) Entrenchment in Cognitive Grammar. In: Hans-Jörg Schmid (Hg.) *Entrenchment, memory and automaticity. The psychology of linguistic knowledge and language learning.* Berlin: De Gruyter Mouton, S. 39–56.
- Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (Hg.) (2011) *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze.* Tübingen: Stauffenburg.
- Lasch, Alexander (2017) *Nonagentive Konstruktionen des Deutschen.* Berlin: de Gruyter.
- Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (Hg.) (2014) *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Lehmann, Christian (1985) Grammaticalization. Synchronic Variation and Diachronic Change. In: *Lingua e Stile* (20), S. 303–318. Online verfügbar unter http://www.christianlehmann.eu/publ/syn_dia.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Lehmann, Christian (1995) Synsemantika. In: Joachim Jacobs (Hg.) *Syntax. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Auflage 9 Bände.* Berlin: Walter de Gruyter, S. 1251–1266.
- Lehmann, Christian (2002) New Reflections on Grammaticalization and Lexicalization. In: Ilse Wischer und Gabriele Diewald (Hg.) *New Reflections on Grammaticalization.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 1–18.

- Lehmann, Christian (2004) Theory and Method in Grammaticalization. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (32), S. 152–187.
- Lehmann, Christian (2005) Wortarten und Grammatikalisierung. In: Clemens Knobloch und Burkhard Schaefer (Hg.) *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1–20.
- Lehmann, Christian (2007) Daten – Korpora – Dokumentation. In: Werner Kallmeyer und Gisela Zifonun (Hg.) *Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*. New York: Berlin; Walter de Gruyter, S. 9–27.
- Lehmann, Christian (2014) Reanalyse. Online verfügbar unter <http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/reanalyse.php>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Lehmann, Christian (2015) brauchen wird zum Modalverb. Online verfügbar unter http://www.christianlehmann.eu/fundus/Deutsch/Dt_brauchen2Modalverb.html, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Leimbrink, Kerstin; Quasthoff, Uta (Hg.) (2011) *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*: De Gruyter.
- Leirbukt, Oddleif; Lindemann, Beate (Hg.) (1992) *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Tübingen: Narr.
- Lenz, Alexandra N. (2010) Zum Salienzbegegriff und zum Nachweis salienter Merkmale. In: Christina A. Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch (Hg.) *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 89–110.
- Lerner, Richard M.; Liben, Lynn S.; Müller, Ulrich (Hg.) (2015) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. 2. Auflage. Cognitive Processes*. Hoboken, New Jersey: John Wiley.
- Letnes, Ole; Vater, Heinz (Hg.) (2004) *Modalität und Übersetzung. Modality and translation*. Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Leuschner, Torsten; Mortelmans, Tanja; Groodt, Sarah de (Hg.) (2005) *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Li, Charles N. (Hg.) (1977) *Mechanisms of Syntactic Change*. Austin: University of Texas Press.
- Li, Ping; Farkas, Igor; MacWhinney, Brian (2004) Early Lexical Development in a Selforganizing Neural Network. In: *Neural Networks* 17 (8), S. 1345–1362.
- Li, Ping; Zhao, Xiaowei; MacWhinney, Brian (2007) Dynamic Self-organization and Early Lexical Development in Children. In: *Cognitive Science* 31 (4), S. 581–612.
- Liebal, Kristin; Behne, Tanya; Carpenter, Malinda; Tomasello, Michael (2009) Infants Use Shared Experience to Interpret Pointing Gestures. In: *Developmental Science* 12 (2), S. 264–271.
- Lieven, Elena (2006) Producing Multiword Utterances. In: Eve V. Clark und Barbara F. Kelly (Hg.) *Constructions in Acquisition*. Stanford, California: CSLI Publications, S. 83–110.
- Lieven, Elena (2008) Learning the English Auxiliary. A Usage-Based Approach. In: Heike Behrens (Hg.) *Corpora in Language Acquisition Research. History, Methods, Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 61–98.
- Lieven, Elena (2009) Developing Constructions. In: *Cognitive Linguistics* 20 (1), S. 191–199.
- Lieven, Elena; Behrens, Heike; Speares, Jennifer; Tomasello, Michael (2003) Early Syntactic Creativity. A Usage-Based Approach. In: *Journal of Child Language* 30 (2), S. 333–370.
- Lieven, Elena; Pine, Julian M.; Barnes, Helen D. (1992) Individual Differences in Early Vocabulary Development. Redefining the Referential-Expressive Distinction. In: *Journal of Child Language* 19 (2), S. 287–310.
- Lieven, Elena; Salomo, Dorothé; Tomasello, Michael (2009) Two-Year-Old Children's Production of Multiword Utterances: A Usage-Based Analysis. In: *Cognitive Linguistics* 20 (3), S. 481–507.
- Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2008) Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective. In: Peter J. Robinson und Nick C. Ellis (Hg.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, S. 168–196.
- Lightfoot, David (1999) *The Development of Language. Acquisition, Change, and Evolution*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Linke, Angelika; Feilke, Helmuth (Hg.) (2009) *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1996) *Studienbuch Linguistik. 3. Auflage*. Tübingen: Niemeyer.

- MacWhinney, Brian (Hg.) (1987a) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- MacWhinney, Brian (1987b) The Competition Model. In: Brian MacWhinney (Hg.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 249–303.
- MacWhinney, Brian (1996) The CHILDES System. In: *American Journal of Speech-Language Pathology* (5), S. 5–14.
- MacWhinney, Brian (1999) A Multiple Process Solution to the Logical Problem of Language Acquisition. In: *Journal of Child Language* 31 (4), S. 883–914.
- MacWhinney, Brian (Hg.) (1999) *The Emergence of Language*. Hoboken: Taylor & Francis.
- MacWhinney, Brian (2001) Emergentist Approaches to Language. In: Joan L. Bybee und Paul J. Hopper (Hg.) *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam, Great Britain: John Benjamins, S. 449–470.
- MacWhinney, Brian (2013) The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition Part 1: The CHAT Transcription Format. Online verfügbar unter childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- MacWhinney, Brian (2014) The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition Part 2: The CLAN Programs. Online verfügbar unter childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- MacWhinney, Brian (2015) Language Development. In: Richard M. Lerner, Lynn S. Liben und Ulrich Müller (Hg.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 2. Auflage. Cognitive Processes. Hoboken, New Jersey: John Wiley, S. 296–338.
- MacWhinney, Brian; Bates, Elizabeth (Hg.) (1989) *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maouene, Josita; Hidaka, Shohei; Smith, Linda (2008) Body Parts and Early-Learned Verbs. In: *Cognitive Science* 32 (7), S. 1200–1216.
- Marchman, Virginia A.; Bates, Elizabeth (1994) Continuity in Lexical and Morphological Development. A Test of the Critical Mass Hypothesis. In: *Journal of Child Language* 21 (2), S. 339–366.
- Marcus, Gary F. (1995) Children's Overregularization of English Plurals. A Quantitative Analysis. In: *Journal of Child Language* 22 (2), S. 447–459.
- Marcus, Gary F.; Pinker, Steven; Ullman, Michael; Hollander, Michelle; Rosen, T. John; Xu, Fei; Clahsen, Harald (1992) Overregularization in Language Acquisition. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57 (4), S. 1–178.
- Maslen, Robert J. C.; Theakston, Anna; Lieven, Elena; Tomasello, Michael (2004) A Dense Corpus Study of Past Tense and Plural Overregularization in English. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47 (6), S. 1319–1333.
- Matthews, Danielle; Lieven, Elena; Theakston, Anna; Tomasello, Michael (2005) The Role of Frequency in the Acquisition of English Word Order. In: *Cognitive Development* 20 (1), S. 121–136.
- Matthews, Danielle; Lieven, Elena; Theakston, Anna; Tomasello, Michael (2007) French Children's Use and Correction of Weird Word Orders. A Constructivist Account. In: *Journal of Child Language* 34 (2), S. 381–409.
- Matthews, Danielle E.; Theakston, Anna L. (2006) Errors of Omission in English-Speaking Children's Production of Plurals and the Past Tense. The Effects of Frequency, Phonology, and Competition. In: *Cognitive Science* 30 (6), S. 1027–1052.
- Mayerthaler, Willi (1981) *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hg.) (1999) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Meillet, Antoine (1912) *L'Evolution des formes grammaticales*. Bologna: Nicole Zanichelli.
- Meints, Kerstin; Plunkett, Kim; Harris, Paul L. (1999) When Does and Ostrich Become a Bird? The Role of Typicality in Early Word Comprehension. In: *Developmental Psychology* 35 (4), S. 1072–1078.
- Michaelis, Laura A. (2013) Sign-Based Construction Grammar. In: Thomas Hoffmann (Hg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 133–152.
- Miller, Max H. (1979) *The Logic of Language Development in Early Childhood*. Berlin, New York: Springer-Verlag.

- Mintz, Toben H. (2006) Frequent Frames. Simple Co-occurrence Constructions and their Link to Linguistic Structure. In: Eve V. Clark und Barbara F. Kelly (Hg.) *Constructions in Acquisition*. Stanford, California: CSLI Publications, S. 59–82.
- Mintz, Toben H.; Newport, Elissa L.; Bever, Thomase G. (2002) The Distributional Structure of Grammatical Categories in Speech to Young Children. In: *Cognitive Science* 26 (4), S. 393–424.
- Morris, William C.; Cottrell, Garrison; Elman, Jeffrey (2000) A Connectionist Simulation of the Empirical Acquisition of Grammatical Relations. In: Stefan Wermter und Ron Sun (Hg.) *Hybrid neural systems*. Berlin, New York: Springer-Verlag, S. 175–193.
- Müller, Reimar; Reis, Marga (2001) *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg: Buske.
- Müller, Stefan (2002) *Complex Predicates. Verbal Complexes, Resultative Constructions, and Particle Verbs in German*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Müller, Stefan (2006) Resultativkonstruktionen, Partikelverben und syntaktische vs. lexikonbasierte Konstruktionen. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.) *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, S. 177–202.
- Müller, Stefan (2007) *Head-Driven Phrase Structure Grammar. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Musan, Renate (2010) *Informationsstruktur*. Heidelberg: Winter.
- Naigles, Letitia R.; Hoff, Erika; Vear, Donna (Hg.) (2009) *Flexibility in Early Verb Use. Evidence from a Multiple-N Diary Study*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Narrog, Heiko; Heine, Bernd (2011) Introduction. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 1–16.
- Narrog, Heiko; Otori, Toshio (2011) Grammaticalization in Japanese. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 775.
- Naumenko, Elena (2010) *Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb*. Dissertation. Universität Mannheim. Online verfügbar unter <http://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2965>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Nelson, Katherine (1985) *Making Sense. The Acquisition of Argument Structure*. Orlando: Academic Press.
- Nevalainen, Terttu; Traugott, Elizabeth C. (Hg.) (2012) *The Oxford Handbook of the History of English*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ninio, Anat (1999) Pathbreaking Verbs in Syntactic Development and the Question of Prototypical Transitivity. In: *Journal of Child Language* 3 (26), S. 619–653.
- Ninio, Anat (2003) No Verb is an Island. Negative Evidence on the Verb Island Hypothesis. In: *Psychology of Language and Communication* 7 (1), S. 3–21.
- Noël, Dirk (2007) Diachronic Construction Grammar and Grammaticalization Theory. In: *Functions of Language* 14 (2), S. 177–202.
- Noonan, Michael (1999) Non-structuralist Syntax. In: Mike Darnell (Hg.) *Functionalism and Formalism in Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (41–42), S. 11–31.
- Norde, Muriel (2009) *Degrammaticalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Oksaar, Els (Hg.) (1987) *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Oshima-Takane, Yuriko; Goodz, Elizabeth; Derevensky, Jeffrey L. (1996) Birth Order Effects on Early Language Development. Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech? In: *Child Development* 67 (2), S. 621–634.
- Östman, Jan-Ola; Fried, Mirjam (Hg.) (2005) *Construction grammars. Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pagliuca, William (Hg.) (1994) *Perspectives on Grammaticalization*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Palmer, Frank R. (2001) *Mood and Modality*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, Sue Taylor; Langer, Jonas; Milbrath, Constance (Hg.) (2005) *Biology and Knowledge Revisited. From Neurogenesis to Psychogenesis*. Jean Piaget Society. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Patocka, Franz; Wiesinger, Peter (Hg.) (2004) *Morphologie und Syntax deutscher Dialekte und historische Dialektologie des Deutschen. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003. Internationale Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen*. Wien: Edition Praesens.

- Pickering, Martin J.; Ferreira, Victor S. (2008) Structural Priming. A Critical Review. In: *Psychological Bulletin* 134 (3), S. 427–459.
- Pierrehumbert, Janet B. (2001) Exemplar Dynamics. Word Frequency, Lenition and Contrast. In: Joan L. Bybee und Paul J. Hopper (Hg.) *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam, Great Britain: John Benjamins, S. 137–157.
- Pinker, Steven (1987) The Bootstrapping Problem in Language Acquisition. In: Brian MacWhinney (Hg.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 399–442.
- Preston, Jonathan L.; Frost, Stephen J.; Mencl, William Einar; Fulbright, Robert K.; Landi, Nicole; Grigorenko, Elena et al. (2010) Early and Late Talkers. School-age Language, Literacy and Neurolinguistic Differences. In: *Brain: A Journal of Neurology* 133 (8), S. 2185–2195.
- Purschke, Christoph (2011) *Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Purschke, Christoph (2014) "I remember it like it was interesting.". Zur Theorie von Salienz und Pertinenz. In: *Linguistik online* 14 (4), S. 31–50.
- Rácz, Péter (2013) *Salience in Sociolinguistics. A Quantitative Approach*. Berlin, Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Ramge, Hans (1987) Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen. In: Els Oksaar (Hg.) *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Redder, Angelika (1984) Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.
- Redington, Martin; Chater, Nick; Finch, Steven (1998) Distributional Information. A Powerful Cue for Acquiring Syntactic Categories. In: *Cognitive Science* 22 (4), S. 425–469.
- Rhee, Seongha (2011) Grammaticalization in Korean. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 764–774.
- Robinson, Peter J.; Ellis, Nick C. (Hg.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Rogoff, Barbara; Paradise, Ruth; Arauz, Rebecca M.; Correa-Chávez, Maricela; Angelillo, Cathy (2012) Firsthand Learning through Intent Participation. In: *Análise Psicológica* 22 (1), S. 11–31.
- Rosch, Eleanor (1978) Principles of Categorization. In: Eleanor Rosch und Barbara B. Lloyd (Hg.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates; Distributed by Halsted Press, S. 27–48.
- Rosch, Eleanor; Lloyd, Barbara B. (Hg.) (1978) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates; Distributed by Halsted Press.
- Rowland, Caroline F. (2007) Explaining Errors in Children's Questions. In: *Cognition* 104 (1), S. 106–134.
- Rowland, Caroline F.; Pine, Julian M. (2000) Subject-Auxiliary Inversion Errors and Wh-Question Acquisition. What Children Do Know? In: *Journal of Child Language* 27 (1), S. 157–181.
- Rowland, Caroline F.; Pine, Julian M.; Lieven, Elena; Theakston, Anna (2005) The Incidence of Error in Young Children's Wh-Questions. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48 (2), S. 384–404.
- Rowland, Caroline F.; Pine, Julian M.; Lieven, Elena; Theakston, Anna L. (2003) Determinants of Acquisition Order in Wh-questions. Re-evaluating the Role of Caregiver Speech. In: *Journal of Child Language* 30 (3), S. 609–635.
- Rowland, Caroline F.; Theakston, Anna (2009) The Acquisition of Auxiliary Syntax. A Longitudinal Elicitation Study. Part 2: The Modals and Auxiliary DO. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52 (6), S. 1471–1492.
- Roy, Brandon C. (2013) *The Birth of a Word*. Online verfügbar unter www.media.mit.edu/cogmac/publications/bcroy-thesis_FINAL-sm.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Roy, Brandon C.; Frank, Michael C.; Roy, Deb (2009) Exploring Word Learning in a High-Density Longitudinal Corpus. Online verfügbar unter dspace.mit.edu/openaccess-disseminate/1721.1/66701, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Roy, Brandon C.; Frank, Michael C.; Roy, Deb (2012) Relating Activity Context to Early Word Learning in Dense Longitudinal Data. Online verfügbar unter http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.media.mit.edu%2F~dkroy%2Fpapers%2Fpdf%2Fcogsci2012_RFR.pdf&ei=Qe5zVZjRKMTYU4uVgLA&usg=AFQjCNEO-

- wA5kAgAqM1Z1D7iMn16vOvbPQ&sig2=acFkfR9oypjYk8emC4v7rw&bvm=bv.95039771,d.d24, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Roy, Deb (2010) Effects of Caregiver Prosody on Child Language Acquisition. Online verfügbar unter <http://speechprosody2010.illinois.edu/papers/100429.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Rubin, Edgar (2001) Figure and Ground. In: Steven Yantis (Hg.) Visual Perception. Essential Readings. Philadelphia: Psychology Press, S. 225–232.
- Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.) (1988) Topics in Cognitive Linguistics. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ruiz de Mendoza Ibez, Francisco J; Pea Cervel, M. Sandra (Hg.) (2005) Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction. Berlin: Walter de Gruyter.
- Sag, Ivan A. (2012) Sign-Based Construction Grammar. An Informal Synopsis. In: Hans C. Boas und Ivan A. Sag (Hg.) Sign-Based Construction Grammar. Stanford, California: CSLI Publications, S. 61–188.
- Sag, Ivan A.; Boas, Hans C.; Kay, Paul (2012) Introducing Sign-Based Construction Grammar. In: Hans C. Boas und Ivan A. Sag (Hg.) Sign-Based Construction Grammar. Stanford, California: CSLI Publications, S. 1–28.
- Saussure, Ferdinand de (2001) Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Cours de linguistique générale. 3. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Savage, Ceri; Lieven, Elena; Theakston, Anna; Tomasello, Michael (2003) Testing the Abstractness of Children's Linguistic Representations. Lexical and Structural Priming of Syntactic Constructions in Young Children. In: Developmental Science 6 (5), S. 557–567.
- Scherer, Carmen (2006) Korpuslinguistik. Heidelberg: Winter.
- Schmid, Hans-Jörg (2007) Entrenchment, Salience, and Basic Level. In: Dirk Geeraerts (Hg.) The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 117–138.
- Schmid, Hans-Jörg (2017) Entrenchment, memory and automaticity. The psychology of linguistic knowledge and language learning. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schönefeld, Doris (Hg.) (2011) Converging Evidence. Methodological and theoretical issues for linguistic research. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne et al. (1998) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, S. 91–122.
- Semken, Franziska (2015) Die Verwendung unanalysierter sprachlicher Einheiten im frühen Erstspracherwerb. In: Alexander Ziem und Alexander Lasch (Hg.) Konstruktionsgrammatik IV. Konstruktionen als soziale Konventionen und kognitive Routinen. Tübingen: Stauffenburg, S. 303–329.
- Slobin, Dan I. (1982) Universal and Particular in the Acquisition of Language. In: Eric Wanner und Lila R. Gleitman (Hg.) Language Acquisition. The State of the Art. Cambridge, New York: Cambridge University Press, S. 128–172.
- Slobin, Dan I. (2002) Language Evolution, Acquisition and Diachrony. Probing the Parallels. In: Talmy Givón und Bertram F. Malle (Hg.) The Evolution of Language out of Pre-Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 375–392.
- Slobin, Dan I. (2005) From Ontogenesis to Phylogenesis: What can Child Language Tell us about Language Evolution? In: Sue Taylor Parker, Jonas Langer und Constance Milbrath (Hg.) Biology and Knowledge Revisited. From Neurogenesis to Psychogenesis. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 255–286.
- Smirnova, Elena; Mortelmans, Tanja (2010) Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Steels, Luc (2013) Fluid Construction Grammar. In: Thomas Hoffmann (Hg.) The Oxford Handbook of Construction Grammar. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 153–167.
- Steels, Luc; Beule, Joachim de (2006) A (very) Brief Introduction to Fluid Construction Grammar. Third International Workshop on Scalable Natural Language Understanding. New York. Online verfügbar unter www.aclweb.org/anthology-new/W/W06/W06-35.pdf#page=83, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Stefanowitsch, Anatol (2008) Negative Entrenchment. A Usage-Based Approach to Negative Evidence. In: Cognitive Linguistics 19 (3), S. 513–531.
- Stefanowitsch, Anatol (2011) Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: Alexander Lasch und Alexander Ziem (Hg.) Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg, S. 12–25.

- Stefanowitsch, Anatol; Fischer, Kerstin (Hg.) (2008) Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Tübingen: Stauffenburg.
- Stephany, Ursula (1985) Aspekt, Tempus und Modalität. Zur Entwicklung der Verbal-grammatik in der neugriechischen Kindersprache. Tübingen: Gunter Narr.
- Stephany, Ursula (1986) Modality. In: Paul Fletcher und Michael Garman (Hg.) Language Acquisition. Studies in First Language Development. 2. Auflage. Cambridge, New York: Cambridge University Press, S. 375–400.
- Stephany, Ursula (1992) Grammaticalization in First Language Acquisition. In: STUF-Language Typology and Universals 45 (1-4), S. 289.
- Stephany, Ursula (1993) Modality in First Language Acquisition. The State of the Art. In: Norbert Dittmar und Astrid Reich (Hg.) Modality in Language Acquisition. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Stephany, Ursula (1995) Function and Form of Modality in First and Second Language Acquisition. In: Anna Giacalone Ramat und Grazia Crocco Galèas (Hg.) From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr, S. 105–120.
- Szagun, Gisela (2001) Learning Different Regularities. The Acquisition of Noun Plurals by German-speaking Children. In: First Language 21 (62), S. 109–141.
- Szczepaniak, Renata (2011a) Gemeinsame Entwicklungspfade in Spracherwerb und Sprachwandel? In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.) Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen: Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 341–362.
- Szczepaniak, Renata (2011b) Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Theakston, Anna; Lieven, Elena; Pine, Julian M.; Rowland, Caroline F. (2004) Semantic Generality, Input Frequency and the Acquisition of Syntax. In: Journal of Child Language 31 (1), S. 61–99.
- Theakston, Anna L. (2004) The Role of Entrenchment in Children's and Adults' Performance on Grammaticality Judgment Tasks. In: Cognitive Development 19 (1), S. 15–34.
- Theakston, Anna L.; Lieven, Elena; Pine, Julian M.; Rowland, Caroline F. (2002) Going, Going, Gone. The Acquisition of the Verb 'Go'. In: Journal of Child Language 29 (4), S. 783–811.
- Tomasello, Michael (1992) First Verbs. A Case Study of Early Grammatical Development. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (1995) Language is Not an Instinct. In: Cognitive Development (10), S. 131–156.
- Tomasello, Michael (Hg.) (1998) The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Tomasello, Michael (2000a) Do Young Children Have Adult Syntactic Competence? In: Cognition 74 (3), S. 209–253.
- Tomasello, Michael (2000b) First Steps toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition. In: Cognitive Linguistics 11 (1-2), S. 61–82.
- Tomasello, Michael (2000c) The Item-based Nature of Children's Early Syntactic Development. In: Trends in Cognitive Sciences 4 (4), S. 156–163.
- Tomasello, Michael (2002) The Emergence of Grammar in Early Child Language. In: Talmy Givón und Bertram F. Malle (Hg.) The Evolution of Language out of Pre-Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 309–328.
- Tomasello, Michael (2003a) Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (Hg.) (2003b) The new Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Tomasello, Michael (2004) Learning through Others. In: Daedalus 133 (1), S. 51–58.
- Tomasello, Michael (2006a) Acquiring Linguistic Constructions. In: Deanna Kuhn, William Damon und Richard M. Lerner (Hg.) Handbook of Child Psychology. 2. Cognition, Perception, and Language. 6. Auflage. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, S. 255–298.
- Tomasello, Michael (2006b) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Tomasello, Michael (2006c) Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch (Hg.) Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–37.
- Tomasello, Michael (2007) Construction Grammar For Kids. Online verfügbar unter elanguage.net/journals/constructions/article/download/26/31, zuletzt geprüft am 10.07.2014, zuletzt geprüft am 03.01.2016.
- Tomasello, Michael (2008) Origins of Human Communication. Cambridge, Mass. u.a: M.I.T. Press.
- Tomasello, Michael (2009a) The Usage-Based Theory of Language Acquisition. In: Edith Laura Bavin (Hg.) The Cambridge Handbook of Child Language. New York: Cambridge University Press, S. 69–88.
- Tomasello, Michael (2009b) Why We Cooperate. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Tomasello, Michael; Akhtar, Nameera; Dodson, Kelly; Rekau, Laura (1997) Differential Productivity in Young Children's Use of Nouns and Verbs. In: Journal of Child Language 24 (2), S. 373–387.
- Tomasello, Michael; Brandt, Silke (2009) Flexibility in the Semantic and Syntac of Children's Early Verb Use. In: Letitia R. Naigles, Erika Hoff und Donna Vear (Hg.) Flexibility in Early Verb Use. Evidence from a Multiple-N Diary Study. Boston: Wiley-Blackwell, S. 113–126.
- Tomasello, Michael; Merriman, William Edward (Hg.) (1995) Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Tomasello, Michael; Schröder, Jürgen (2002) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael; Stahl, Daniel (1999) Sampling Childrens Spontaneous Speech. How much is enough? In: Journal of Child Language 31 (1), S. 101–121.
- Traugott, Elizabeth C. (2005) Constructions in Grammaticalization. In: Brian D. Joseph und Richard D. Janda (Hg.) The Handbook of Historical Linguistics. Malden, MA: Blackwell Publication, S. 624–647.
- Traugott, Elizabeth C. (2008) Grammatikalisierung, emergente Konstruktionen und der Begriff der "Neuheit". In: Anatol Stefanowitsch und Kerstin Fischer (Hg.) Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Tübingen: Stauffenburg, S. 5–32.
- Traugott, Elizabeth C. (2011) Grammaticalization and Mechanisms of Change. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) The Oxford Handbook of Grammaticalization. Oxford: Oxford University Press, S. 19–29.
- Traugott, Elizabeth C.; Heine, Bernd (Hg.) (1991a) Approaches to Grammaticalization. Amsterdam: John Benjamins.
- Traugott, Elizabeth C.; Heine, Bernd (Hg.) (1991b) Approaches to Grammaticalization. Focus on Types of Grammatical Markers. Amsterdam: John Benjamins.
- Traugott, Elizabeth C.; König, Ekkehard (1991) The Semantics-Pragmatics of Grammaticalization Revisited. In: Elizabeth Closs Traugott und Bernd Heine (Hg.) Approaches to Grammaticalization. Amsterdam: John Benjamins, S. 189–218.
- Trousdale, Graeme (2008) Constructions in Grammaticalization and Lexicalization. Evidence from the History of a Composite Predicate Construction in English. In: Graeme Trousdale und Nikolas Gisborne (Hg.) Constructional Approaches to English Grammar. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 33–70.
- Trousdale, Graeme; Gisborne, Nikolas (Hg.) (2008) Constructional Approaches to English Grammar. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tuggy, David (2007) Schematicity. In: Dirk Geeraerts (Hg.) The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford u.a: Oxford University Press, S. 82–116.
- Vihman, Marilyn; Croft, William (2007) Phonological Development. Toward a "Radical" Templatic Phonology. In: Linguistics 45 (4), S. 683–725.
- Vihman, Marilyn; DePaolis, Rory A.; Keren-Portnoy, Tamar (2009) A Dynamic Systems Approach to Babbling and Words. In: Edith Laura Bavin (Hg.) The Cambridge Handbook of Child Language. New York: Cambridge University Press, S. 163–184.
- Wanner, Eric; Gleitman, Lila R. (Hg.) (1982) Language Acquisition. The State of the Art. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Welke, Klaus (2009) Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 37 (1), S. 81–124.
- Welke, Klaus (2011) Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Wermter, Stefan; Sun, Ron (Hg.) (2000) Hybrid neural systems. Berlin, New York: Springer-Verlag.

- Westermann, Gert; Ruh, Nicolas; Plunkett, Kim (2009) Connectionist Approaches to Language Learning. In: *Linguistics* 47 (2), S. 413–452.
- Wexler, Kenneth; Culicover, Peter W. (1980) *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Wiemer, Björn (2011) Grammaticalization in Turkic Languages. In: Bernd Heine und Heiko Narrog (Hg.) *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 754–763.
- Wischer, Ilse; Diewald, Gabriele (Hg.) (2002) *New Reflections on Grammaticalization*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Wittek, Angelika; Tomasello, Michael (2005) German-speaking Children's Productivity with Syntactic Constructions and Case Morphology. *Local Cues Act Locally*. In: *First Language* 25 (1), S. 103–125.
- Wöllstein, Angelika (Hg.) (2016) *Duden - Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Wurzel, Wolfgang U. (1984) *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. Berlin: Studia grammatica.
- Yantis, Steven (Hg.) (2001) *Visual Perception. Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press.
- Zeschel, Arne (2009) What's (in) a Construction? Complete Inheritance vs. Full-Entry Modals. In: Vyvyan Evans und Stéphanie Pourcel (Hg.) *New Directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 185–200.
- Ziegeler, Debra (1997) Retention in Ontogenetic and Diachronic Grammaticalization. In: *Cognitive Linguistics* 8 (3), S. 207–241.
- Ziem, Alexander (2011) Cognitive Science meets Language Pedagogy. Towards a Schema-Theoretical Framework for Teaching Vocabulary. In: Marcus Callies, Wolfram R. Keller und Astrid Lohöfer (Hg.) *Bi-directionality in the Cognitive Sciences. Avenues, Challenges, and Limitations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 249–278.
- Ziem, Alexander (2013) Wozu Kognitive Semantik? In: Dietrich Busse und Wolfgang Teubert (Hg.) *Linguistische Diskursanalyse. Neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–240.
- Ziem, Alexander (2014) Konstruktionsgrammatische Konzepte eines Konstruktions. In: Alexander Lasch und Alexander Ziem (Hg.) *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 15–34.
- Ziem, Alexander; Lasch, Alexander (2013) *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin u.a: Walter de Gruyter.
- Ziem, Alexander; Lasch, Alexander (Hg.) (2015) *Konstruktionsgrammatik IV. Konstruktionen als soziale Konventionen und kognitive Routinen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ziem, Alexander; Staffeldt, Sven (2011) Compositional and embodied meanings of somatisms corpus-based approach to phraseologisms. In: Doris Schönefeld (Hg.) *Converging Evidence. Methodological and theoretical issues for linguistic research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 195–220.
- Zifonun, Gisela; Breindl, Eva; Gunkel, Lutz; Strecker, Bruno (Hg.) (2006) *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen: Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno; Ballweg, Joachim (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

11 Quellenverzeichnis der Internetdokumente

	Internetadresse	Letztes Abrufdatum
CHILDES	http://childes.psy.cmu.edu	02.01.2017
CLAN	http://childes.psy.cmu.edu/clan	02.01.2017
EXAKT	http://www.exmaralda.org/tool/exakt/	02.01.2017
EXMARaLDA	http://www.exmaralda.org/	02.01.2017
F4	https://www.audiotranskription.de/f4.htm	02.01.2017
FCxG-System	http://www.fcg-net.org	02.01.2017
FOLKER	http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml	02.01.2017
FrameNet	https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal	02.01.2017
FrameNet-Projekte	https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/ framenets_in_other_languages	02.01.2017
GAT-Transkriptionssystem	http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/ gespraechsanalyse/gespraech_9_4_3_6.htm	02.01.2017
GFN	http://www.laits.utexas.edu/gframenet	02.01.2017
G-FOL	http://coerll.utexas.edu/frames/node/275	02.01.2017
Informationen zum Caroline-Korpus	http://corpus1.mpi.nl/ds/imdi_browser/	02.01.2017
Informationen zu den verschiedenen CHILDES- Korpora	childes.psy.cmu.edu/manuals/07germanic.pdf	02.01.2017
SALSA-Projekt	http://www.coli.uni-saarland.de/projects/salsa	02.01.2017
Talk-Bank System	http://talkbank.org	02.01.2017

12 Abkürzungs- und Symbolverzeichnis

BCxG	Berkeley Construction Grammar
CCxG	Cognitive Construction Grammar
CG	Cognitive Grammar
DCxG	Dynamic Construction Grammar / Dynamische Konstruktionsgrammatik
ECxG	Embodied Construction Grammar
FCxG	Fluid Construction Grammar
FS	Frame Semantic
GBM	Gebrauchsbasiertes Modell
HPSG	Head-Driven Phrase Structure Grammar/ Kopfgesteuerte Phrasenstrukturgrammatik
RCxG	Radical Construction Grammar
SBCxG	Sign-Based Construction Grammar
>	wird grammatikalisiert zu

13 Symbolverzeichnis der verwendeten CHAT-Notationssymbole

Symbol	Erläuterung	Beispiel
[?]	Vermutung einer sprachlichen Einheit (best guess), Kennzeichnung einer unverständlich geäußerten Sequenz	<ich will> [?] (.) essen [?] .
[= Text]	Erklärungen zum besseren Verständnis einer Äußerung	*ah@o [= ausgetrunken]
[=! Text]	Nicht-sprachliche Handlungen und paralinguistische Merkmale	oh@o du ! [=! Fürsorglich]
[=? Text]	Mögliche Alternative für ein transkribiertes Wort	Ich soll dich [=? Mich]
[% Text]	Kommentar zur Äußerung	Weiße Trambahn möchtest du von Siku [% Spielzeugfirma]
&=Text	Einfache, nichtsprachliche Handlungen	&=lacht &=gähnt
[: Text]	Ersatz einer Äußerungseinheit, um die Verständlichkeit des Transkripts zu verbessern	<Nana auch> ? [: Lilly auch]
%com:	Kommentar zu einer vorherigen Äußerung	%com: erstaunt .
%sit:	Zusätzliche Informationen zum Situationskontext, wenn z. B. störende Nebengeräusche oder ablenkende Ereignisse bestehen	%sit: Zuggeräusche
%exp:	Hilfreiche Spezifizierungen zu einer Äußerung oder einem Objekt	%exp: Mia ist der Hund der Familie.
%gpx:	Mimische und proxemische Merkmale in einer Äußerung	%gpx: verzieht das Gesicht.
Tex(t)	Unvollständige Wörter können in Klammern vollendet werden, um das Transkript leserlicher zu gestalten	
Text@o	Onomatopoetika	brrr@o [= Pferdewiehern]
*mhm@o	Zustimmendes Rezeptionssignal	
*m-m@o	Ablehnendes Rezeptionssignal	
@c	Kindspezifische Formen, die nur das sprachlernende Kind benutzt	Muka^aja@ [= Puppe Lukamara]
@f	Familienpezifische Form, die von allen Mitgliedern der familiären Sprachgemeinschaft verwendet wird	Zugoma@f [= Bezeichnung für eine bestimmte Oma]
@d	Dialektale Form	Schmutzbüddel@d klambüstert@d
@b	Plappern	bamamr@b
Text^Text	Pause zwischen Silben	auf^stehen

Symbol	Erläuterung	Beispiel
Text+Text	Keine Pause zwischen zwei Wörtern	noch+mal
(1.) (2.) (3.)	Pause in Sekunden	will nich(t) (1.) sitzen .
(.)	Kurze, aber wahrnehmbare Pause von weniger als einer Sekunde	will nich(t) (.) sitzen .
Text [x 2] Text [x 3]	Zweifache/dreifache Wiederholung geäußerter Einheiten	die [x 2] xxx willst du haben
+<	Leichte Überschneidung mit vorheriger Äußerung	+< mehr .
T:ext	Dehnung der nachfolgenden Silbe	Ban:ane
&	Unvollständige und unverständliche phonologische Sequenz	Gemüse &m [///] aber [...]
[/]	Unmittelbares Wiederholen von Wörtern oder Phrasen	mak(st) [: magst] du no(ch) [/] noch
[//]	Aufgreifendes, aber nicht unmittelbar folgende Wiederholgen in einer Äußerung	nee@o <da is(t)> [//] ich dachte da ist +...
[///]	Wiederholende Reformulierung	nee@o <da is(t)> [///] ich dachte dort sei +...
[+ diary]	Äußerung ist eine Tagebuchaufzeichnung	Käse willst du haben . [+ diary]
Text (e)sq	Kurzwortbildung	kommt auch mit in (e)sq Krankenzimmer , ja ?
+/.	Unterbrechung durch einen anderen Sprecher	Ich möchte das aber +/.
xxx	Unverständliche Äußerungseinheit	die [x 2] xxx willst du haben
<Text>	Gekennzeichneter Text für den folgende Anmerkungen zutreffen	<was is(t) denn mit dir los > [=! flüstert]
<Text> [<]	Gleichzeitiges Reden mit einer vorangehenden Äußerung	<ich möchte> [<] das aber nicht
<Text> [>]	Gleichzeitiges Reden mit einer folgenden Äußerung	Du sollst mir aber <helfen> [>] .
„	Frageanhängsel folgen	Das ist schön „, ne .
Text +...	Sprecher verliert den Faden, die Äußerung wurde beendet, aber auch nicht unterbrochen	nee@o <da is(t)> [//] ich hab schon vor +...
+... Text	Sprecher greift einen vorherigen verlorenen Faden wieder auf und vollendet eine Äußerung	...+ vor dem Abendessen aufgeräumt.